

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL



ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS EMPRESARIAIS

ESCOLA SUPERIOR DE TECNOLOGIA

O papel da formação em Segurança e Saúde no Trabalho no desenvolvimento de competências profissionais: estudo de caso

Joana Filipa Santos Mendes

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau de

MESTRE EM SEGURANÇA E HIGIENE NO TRABALHO

Orientador: Professor Doutor João Cordeiro

Setúbal, Novembro de 2015

EPÍGRAFE

“Tell me and I forget.

Teach me and I remember.

Involve me and I learn.”

Benjamin Franklin

DEDICATÓRIA

À minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Câmara Municipal de Lisboa, na pessoa do Dr. Nuno Prata, pela oportunidade de realizar este estudo e sobretudo pela disponibilidade demonstrada.

À Dra. Paula Lourenço, à Dra. Cristina Pinho e à Dra. Ana Rodrigues, pilares fundamentais para o sucesso deste trabalho. Grata por todo o apoio, disponibilidade, tempo e consideração.

Aos trabalhadores do Departamento de Reparação e Manutenção Mecânica da Câmara Municipal de Lisboa, por toda a sua amabilidade em dispensar o seu precioso tempo para colaborar neste estudo. Pela simpatia, interesse e disponibilidade.

Ao Professor Doutor João Cordeiro, pelo seu rigor e cuidado, orientação e disponibilidade. Pela sua dedicação e cooperação para que este trabalho se concretizasse.

Aos meus grandes amigos, José e Filipa, por estarem sempre comigo.

À minha mãe, pelo apoio sempre incondicional e a resiliência inabalável.

Ao Piiter, sempre companheiro de todas as horas.

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado estuda o papel da formação em Segurança e Saúde no Trabalho para o desenvolvimento das competências profissionais. A seleção deste tema deveu-se, essencialmente, à crescente relevância da formação profissional de adultos em contexto de empresa e da Segurança e Saúde no Trabalho como área de intervenção prioritária na atualidade das organizações.

A formação em contexto de empresa representa uma mais-valia para a aprendizagem porque permite a contextualização dos conhecimentos teóricos e práticos diretamente no ambiente de trabalho, enfrentando os desafios próprios da especificidade de cada atividade. A competência profissional surge diretamente ligada à formação, uma vez que corresponde à eficaz mobilização de recursos e saberes teóricos, práticos e comportamentais na situação real de trabalho. A formação promotora da competência profissional deverá sobretudo incidir em metodologias adaptadas aos destinatários da formação, a seleção de assuntos e temáticas de acordo com os objetivos pretendidos mas sempre interligando com a prática profissional e, ainda, contemplar uma componente de aplicação prática para esclarecimento de dúvidas, confrontação com o contexto real e para melhoria do desempenho e treino de competências ao nível do trabalho de equipa, gestão de recursos, resolução de problemas e tomada de decisão.

O tipo de pesquisa utilizada foi o estudo de caso, por permitir o estudo de um fenómeno dentro do seu próprio contexto, individualizando-o e compreendendo as suas especificidades. Pretendeu-se estudar o papel da formação no âmbito da Segurança e Saúde no Trabalho, efetuada em Novembro de 2014, para o desenvolvimento das competências profissionais dos trabalhadores da Divisão de Reparação e Manutenção Mecânica da Câmara Municipal de Lisboa. As técnicas de recolha de informação utilizadas foram o inquérito por questionário aplicado a uma amostra de cinquenta trabalhadores e a realização de entrevista semi-diretiva aos três Técnicos Superiores de Segurança no Trabalho diretamente relacionados com a formação em Segurança e Saúde no Trabalho.

Da análise efetuada verifica-se que, de uma forma geral, os trabalhadores se mostram motivados e interessados nas temáticas da Segurança e Saúde no Trabalho e a frequência de ações de formação em geral. Conclui-se que o investimento feito nesta formação específica, a este grupo de trabalhadores, foi benéfico para o desenvolvimento das suas competências profissionais, existem todavia aspetos a desenvolver com maior profundidade com vista à maior competência e autonomia na prática profissional.

Palavras-chave: Formação, Segurança e Saúde no Trabalho, Formação em empresa, Competência, Competências profissionais, Avaliação da formação.

ABSTRACT

This master's dissertation studies the role of training in Health and Safety at Work for the development of professional skills. This choice of subject was mostly due to the increasing relevance of professional training of adults in the company context, as well as the fact that Health and Safety at Work is an area of priority intervention on today's organizations.

Training in the workplace may provide an added value, since it allows to ground theoretical and practical learning on its context of application, i.e. the work environment, where the specific challenges of each activity arise.

Professional skills and training are linked, since the former requires an effective mobilization of resources, as well as of theoretical, practical and behavioral knowledge to the real work situation. The effective training for professional skills must take into account adapting methods to trainees' specific needs; selecting subjects according to the desired goals and to their relevance for professional practice; as well as providing opportunities for practical application, in order to allow clearing up potential doubts, meeting the demands set by real work situations and enhancing work performance and skills, such as, team work, resource management, problem solving and decision making.

The present work was based on a case study, considering that this method allows for the study of a given subject in its specific context, considering its singularities. This study aimed at understanding the role of training in Health and Safety at Work, conducted in November, 2014, for the professional skills of workers at the Division of Mechanical Repair and Maintenance of the Lisbon Municipality. The methods for collecting data were written questionnaires, on a sample of fifty employees, and semi-structured interviews for the three Safety at Work Senior Technicians directly involved in training for Health and Safety at Work.

The results suggest that employees are globally motivated and interested in the subject of Health and Safety at Work and are willing to attend training actions in general.

We may conclude that the investment on training for this group of workers was beneficial for developing their professional skills, however, some aspects still call for further development, in order to enhance competence and autonomy on workers' professional practice.

Keywords: Training, Health and Safety at Work, Training in Organizations, Skills, Professional Skills, Training Assessment.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	10 -
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	13 -
1.1. Evolução histórica	13 -
1.1.1. Da educação de adultos à formação profissional de adultos	13 -
1.1.2. Formação profissional em Portugal – o percurso	16 -
1.2. Formação em contexto de trabalho/empresa.....	18 -
1.2.1. Direito do trabalhador à formação.....	19 -
1.2.2. Dimensão educativa do trabalho.....	22 -
1.2.3. Estruturação de um plano de formação em empresa	24 -
1.3. Formação e competências profissionais	27 -
1.3.1. Desenvolvimento de competências profissionais	27 -
1.3.2. Formação promotora da competência profissional	32 -
1.3.3. Avaliação da formação.....	34 -
1.4. Formação em Segurança e Saúde no Trabalho (SST)	35 -
1.4.1. SST: conceitos importantes	35 -
1.4.2. Formação em SST	37 -
2. METODOLOGIA E ESTUDO EMPÍRICO	41 -
2.1. Objeto de estudo	41 -
2.1.1. Caracterização da empresa	41 -
2.2. Metodologia.....	45 -
2.2.1. Tipo de investigação	45 -
2.2.2. Técnicas de investigação e amostra.....	45 -
2.2.2.1. Inquérito por questionário.....	45 -
2.2.2.2. Entrevista semi-diretiva	46 -
2.2.2.3. Análise documental.....	47 -
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DADOS	49 -

3.1.	Caracterização dos participantes.....	- 49 -
3.1.1.	Inquérito por questionário	- 49 -
3.1.2.	Entrevista semi-diretiva	- 51 -
3.2.	Análise dos dados	- 51 -
3.2.1.	Planeamento da formação em SST no DRMM	- 52 -
3.2.2.	Perceção dos trabalhadores sobre a formação em SST	- 54 -
3.2.3.	Formação em SST para o desenvolvimento das competências profissionais.....	- 58 -
CONCLUSÃO.....		- 65 -
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		- 68 -
APÊNDICES		- 72 -
1 -	Cronograma	- 72 -
2 -	Questionário aos trabalhadores da CML	- 73 -
3 -	Guião de entrevista a TSST	- 77 -
4 -	Resumo estatístico simples referente ao inquérito de trabalhadores.....	- 78 -

ÍNDICE DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1 - Caracterização profissional e acadêmica dos TSST..... - 51 -

Gráfico 1 - Distribuição dos trabalhadores por habilitação escolar..... - 50 -

Gráfico 2- Distribuição dos trabalhadores por tempo de trabalho na CML. - 50 -

Gráfico 3 - Questão C29 "Gostava de poder participar mais nos assuntos de SST?" - 54 -

Gráfico 4 - Questão C20 "Considera que ter formação sobre SST é relevante para a sua profissão?" - 55 -

Gráfico 5 - Questão B17f) "Gostou de participar na parte prática da formação?" - 56 -

Gráfico 6 - Questão B17g) "Sente que aprendeu algo novo?" - 57 -

Gráfico 7- Questão B17h) "Sente que, com a parte prática, foi estimulado a melhorar o seu desempenho?" - 57 -

Gráfico 8 - Questão B23 "A formação que frequentou permitiu a melhoria do seu desempenho?" - 58 -

Gráfico 9 - Questão C27 "Sente-se competente no desempenho da sua função?" - 59 -

Gráfico 10 - Questão B25 "A formação que frequentou permitiu o desenvolvimento das suas competências teóricas (saber-saber)?" - 59 -

Gráfico 11 - Questão B24 "A formação que frequentou permitiu o desenvolvimento das suas competências práticas (saber-fazer)?" - 60 -

Gráfico 12 - Questão B26 "A formação que frequentou permitiu o desenvolvimento das suas competências comportamentais/relacionais (saber-estar)?" - 60 -

Gráfico 13 - Questão C15 "Se um colega seu se magoar durante o trabalho, sabe prestar-lhe os primeiros socorros?" - 62 -

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

IEFP – Instituto do Emprego e da Formação Profissional

SST – Segurança e Saúde no Trabalho

TSST – Técnico Superior de Segurança no Trabalho

CML – Câmara Municipal de Lisboa

EPI – Equipamento de Proteção Individual

DRMM - Departamento de Reparação e Manutenção Mecânica

IQF – Instituto para a Qualidade na Formação

SGSST – Sistema de Gestão de Segurança e Saúde no Trabalho

INTRODUÇÃO

Atualmente, a empresa é considerada uma instituição de socialização integrada, abrangendo a totalidade dos processos de aprendizagem que ocorrem em simultâneo no sistema ensino-formação, na empresa, na família, na comunicação social e noutros grupos de pertença (Parente, 2008). A formação de adultos em contexto de empresa é uma problemática de desenvolvimento social, que produz modificações no domínio da cultura, das identidades e dos sistemas sociais (Parente, 2008).

Com a importância cada vez maior das temáticas de Segurança e Saúde no Trabalho (SST) na sociedade atual, importa que a formação em contexto de empresa incida sobre este âmbito, relacionando-o com o conhecimento e experiência profissional e pessoal dos trabalhadores, sendo construída com base na confrontação diária face ao trabalho real. A formação em SST permite rentabilizar esse conhecimento, tendo como finalidades a melhoria das condições de trabalho, a produtividade, a qualidade e segurança e saúde dos trabalhadores (Parente, 2008; Bernardes, 2013).

Para orientar o processo de recolha de informação empírica, definiu-se a seguinte pergunta de partida “*Qual o papel da formação em SST no desenvolvimento de competências profissionais dos trabalhadores do Departamento de Reparação e Manutenção Mecânica (DRMM) da Câmara Municipal de Lisboa?*”. Este trabalho tem como objetivo geral analisar o papel da formação em SST no desenvolvimento de competências profissionais dos trabalhadores da Câmara Municipal de Lisboa, através de estudo de caso. Visa a realização de uma reflexão crítica sobre a literatura relevante sobre a temática e respetivo enquadramento teórico. Tendo por base a problemática teórica apresentada, pretende-se que este trabalho corresponda, também, a uma caracterização e análise crítica de um determinado contexto laboral.

A pergunta de partida subdividiu-se em outras perguntas, entre as quais se destacam: *Que valor é atribuído à formação na CML? Que formação no âmbito de SST foi proporcionada aos trabalhadores do DRMM da CML? Como foi planeada essa formação? Que papel teve na modificação e melhoria das práticas dos trabalhadores?* São objetivos específicos deste trabalho académico os seguintes:

- Caracterizar a CML relativamente ao seu setor de atividade, organização, trabalhadores, localização, missão e objetivos;
- Descrever como é realizado o planeamento e organização da formação em SST para funcionários de DRMM na CML (levantamento de necessidades de

formação, oferta de formação, planeamento de formação, execução e recursos, avaliação da formação);

- Identificar a pertinência da SST como área de formação prioritária em contexto da CML;
- Analisar a relação entre a frequência de formação em SST e o desempenho profissional dos trabalhadores do DRMM da CML, através dos seguintes instrumentos:
 - o Inquérito aos trabalhadores sobre o papel da formação em SST no desempenho das suas práticas profissionais (incluindo chefias diretas);
 - o Entrevista semi-diretiva aos Técnicos Superiores de Segurança no Trabalho (TSST) do Departamento de SST, envolvidos no plano de formação em SST da CML.

A pesquisa bibliográfica foi orientada por um conjunto de perguntas, entre as quais: *O que é e como tem evoluído a formação? Em que se baseia a formação em contexto de trabalho? Como se relaciona a formação com a aquisição e desenvolvimento de competências? Em que consiste o planeamento de formação em empresa? Que métodos existem para avaliar a formação? A SST é uma área de formação prioritária nas empresas?* Recorreu-se a pesquisa bibliográfica em bases de dados científicas (EBSCO, Google Académico, B-on, Nurse Reference, SciELO, RCAAP), considerando artigos e documentos preferencialmente escritos em Língua Portuguesa ou Língua Inglesa, com menos de cinco anos, de autores de referência, referenciados por entidades relevantes como Autoridade para as Condições do Trabalho, Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho e Direção-Geral da Saúde.

A metodologia utilizada para a análise crítica de um contexto real de trabalho foi o estudo de caso, tendo sido feita consulta de documentos de planeamento da formação, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas como técnicas de recolha de dados. O inquérito foi aplicado aos trabalhadores do Departamento de Reparação e Manutenção Mecânica da CML. As entrevistas foram feitas aos TSST do Departamento de SST da CML envolvidos no plano de formação em SST aos trabalhadores da DRMM.

Este trabalho encontra-se estruturado sob a forma de três capítulos encadeados, para sua melhor compreensão. No primeiro capítulo, de enquadramento teórico, aborda-se inicialmente a evolução histórica da formação desde os primeiros passos até ao lugar

que ocupa hoje na sociedade portuguesa, seguidamente encontram-se dois capítulos essencialmente dedicados à formação em contexto de trabalho e à formação como promotora do desenvolvimento de competências profissionais. A terminar o enquadramento teórico deste trabalho, está um capítulo dedicado à formação em SST e à sua pertinência.

O segundo capítulo apresenta a metodologia utilizada, o estudo de caso, bem como os instrumentos construídos para a recolha de dados empíricos. Caracteriza-se também, neste capítulo, a amostra em estudo e o planeamento da recolha de dados.

O terceiro capítulo compreende a parte empírica deste trabalho, onde se encontra a caracterização e análise do contexto real de trabalho à luz da temática em estudo, tendo por base a pesquisa e o enquadramento teórico realizado, aplicando-o a um estudo empírico sobre o qual se apresentam, seguidamente, a análise e discussão de dados.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo reúne a fundamentação teórica que está na base do estudo e encontra-se dividida em quatro grandes capítulos: a evolução histórica do conceito de formação, as especificidades da formação em contexto de empresa, a formação e a sua relação com a competência profissional e, por último, a dimensão da formação no âmbito da SST.

1.1. Evolução histórica

Este capítulo pretende apresentar sucintamente o percurso da formação profissional de adultos, desde o seu conceito mais basilar – a educação de adultos – até à sua inclusão na sociedade atual e mundo laboral.

1.1.1. Da educação de adultos à formação profissional de adultos

A educação de adultos e, ao longo da vida, constitui um fenómeno recente na sociedade atual, porém esta temática tem sido abordada e desenvolvida ao longo dos tempos. No ano de 1792, durante a Revolução Francesa, Condorcet defendia que “a instrução não deveria abandonar os indivíduos no momento em que deixam as escolas, que deveria abranger todas as idades, que não havia nenhuma delas em que fosse inútil aprender” (Condorcet, 1792 citado por Meignant, 1999:31).

Dois anos mais tarde, em 1794, foi criado em França o Conservatório Nacional das Artes e Ofícios, que se afirmou como instituição de referência para a educação de adultos. Durante os séculos XIX e XX assistiu-se, em França, à emergência do conceito de educação de adultos baseado na preocupação com a alfabetização das populações, na importância da formação profissional e, face às iniciativas estatais, na educação política para o exercício do voto (Canário, 2000).

De uma forma geral, a educação de adultos destaca-se, sobretudo, após o século XIX devido à formação e estruturação consolidada dos sistemas educativos escolares nacionais e ao desenvolvimento de movimentos sociais de massas, nomeadamente da classe operária. É também por esta altura que surge a ideia de proporcionar a adultos de determinadas categorias socioculturais e socioprofissionais um “ensino de segunda oportunidade” (Meignant, 1999: Canário, 2000).

No final da Segunda Guerra Mundial, verificou-se um crescimento acentuado das ofertas educativas e o consequente investimento na educação de adultos, não só a

grupos restritos, mas estendendo-se de uma forma geral a todos os indivíduos (Meignant, 1999). Por exemplo, em 1949, na Dinamarca, surge uma série de conferências internacionais subordinadas ao tema da educação de adultos em muito motivadas pelo pós-guerra e pela necessidade de reerguer as sociedades através da educação cívica e da cultura de esperança e tolerância (Canário, 2000).

A nível europeu, verificou-se que a educação de adultos se desenvolveu essencialmente focada no fortalecimento das nações, das economias e das sociedades, face às grandes perdas do pós-guerra. Posteriormente, esta corrente de pensamento foi-se estendendo para os países onde a pobreza e as sociedades fragilizadas contrastavam com o crescimento económico e industrial dos países europeus (Canário, 2000; Meignant, 1999). Ainda neste âmbito, constitui-se como grande marco a nível internacional, a conferência internacional de educação de adultos em Montréal, em 1960. Com a defesa do papel relevante da educação de adultos no desenvolvimento económico dos países, começa então a focar-se o desenvolvimento como o centro da ideologia da educação de adultos (Canário, 2000).

A educação de adultos, na sua evolução histórica, social e política, fundou-se inicialmente nos conceitos de instruir, moralizar e tornar cidadão (Meignant, 1999). Visava essencialmente combater o analfabetismo e promover a instrução elementar da população: ensinar a ler, a escrever e a contar, dar a conhecer os progressos da ciência e tecnologia no que diz respeito às áreas da agricultura, artesanato e indústria. Em simultâneo pretendia-se educar para a vida em sociedade, para o civismo, para condições de vida que se afastassem do que, na altura, se consideravam “influências nefastas” (Meignant, 1999:33). Ou seja, surgia em concomitância com o crescimento do conceito de educação de adultos, a noção de que a educação teria de ser devidamente doseada, já que “um povo demasiado instruído é um povo ingovernável” (Carré & Caspar, 1999:34).

Comparativamente com o conceito de educação, a formação é um conceito menos desenvolvido, mais recente e que tem vindo a desenvolver-se essencialmente focado na aprendizagem e no ensino técnico para fazer face aos desafios relacionados com o trabalho (Carré & Caspar, 1999).

Inicialmente, à semelhança da educação de adultos, a formação de adultos surge para uma minoria, desde logo associada à necessidade das empresas em formar os seus trabalhadores, especialmente no caso de empresas cuja implantação se deu em áreas pouco desenvolvidas, com efetiva necessidade de formar e qualificar as populações que

empregavam (Carré & Caspar, 1999). Surge, portanto, o que hoje se entende como formação profissional e que, na altura, se designava como escolas de fábrica ou escolas técnicas (Carré & Caspar, 1999).

Nos contextos menos desenvolvidos, a oferta de formação profissional incidia sobretudo em cursos noturnos, formações de especialização ou formações técnicas superiores, consoante a necessidade de evolução profissional do trabalhador. Ao nível das cidades, verificava-se uma oferta formativa mais direccionada para o progresso científico-técnico e portanto, mais complexa, através de iniciativas públicas e privadas. Surgem associações com o objetivo de formar operários relativamente a ciências e técnicas, das quais se destacam as associações politécnicas (Carré & Caspar, 1999; APSIOT, 1998).

A formação teve como princípios originais a divulgação da cultura técnica dentro de uma organização e a qualificação dos trabalhadores, devendo portanto constituir-se como uma educação integral (intelectual e profissional) e desenvolver-se ao longo de toda a vida do indivíduo, permitindo-lhe maior autonomia, conhecimento e poder de decidir o seu percurso profissional (Carré & Caspar, 1999; Meignant, 1999).

Entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial assiste-se a um processo de transição: o declínio da educação de adultos em detrimento da formação, muito graças à melhoria da instrução obrigatória e à preocupação com a alfabetização das populações. Nesta fase, dá-se primazia sobretudo à formação de operários, abrindo as ofertas de forma generalista a qualquer público. Os cursos noturnos, os cursos por correspondência, os cursos diurnos para desempregados e a criação de uma escolaridade alternativa vêm dar à formação alguns dos principais contornos que hoje em dia verificamos (Carré & Caspar, 1999).

Com o passar do tempo verifica-se, igualmente, que o desemprego existente estava muitas vezes relacionado com a baixa qualificação das populações. Surge também a necessidade de acreditar as formações ministradas por meio de diplomas que fizessem prova da qualificação do trabalhador para o exercício da função (Carré & Caspar, 1999). Nesta altura, o conceito de formação começa a solidificar-se tendo como objetivos “o desenvolvimento do indivíduo – e já não a sua instrução, realizada doravante pela escola (...) e a inserção social e profissional” (Carré & Caspar, 1999:41).

No final da Segunda Guerra Mundial, a nível europeu, a formação profissional de adultos começa a consolidar-se, a nível europeu, por meio de formações melhor estruturadas quer em termos espaço-temporais quer em termos dos seus conteúdos.

Começam a incluir componentes de análise e reflexão do trabalho e de formação para integração no posto de trabalho, ou seja, os trabalhadores frequentam formações relativamente a uma área específica de trabalho e, posteriormente, são admitidos nessa dita área já dotados de conhecimentos e aptidões específicas para o desempenho das suas funções (Carré & Caspar, 1999).

O conceito de formação profissional consolidou-se ao longo dos tempos e hoje considera-se formação profissional como “qualquer forma de ensino que prepare e capacite para o exercício de uma profissão ou que confira aptidões específicas para a prática profissional, independentemente da idade e nível de formação dos participantes” (Affaire, 1987 citado por Cardim, 1995). Não obstante, a educação mantém-se interligada à formação uma vez que é a sua base, ou seja, os programas de formação profissional pressupõe e incluem uma componente de educação geral sobre a qual se desenvolve, permitindo assim um processo global e abrangente de gestão e desenvolvimento de pessoas (Meigant, 2003).

1.1.2. Formação profissional em Portugal – o percurso

Em Portugal, em 1930, para fazer face ao desemprego e à crise económica, dá os primeiros passos uma das entidades estatais de maior relevância no que diz respeito à formação profissional de adultos. A criação do Instituto do Emprego e da Formação Profissional (IEFP), denominado assim em meados de 1979 e até ao presente, veio de forma progressiva estruturar a formação profissional em Portugal, em muito relacionando-a com a empregabilidade.

Em 1932, foi criado sob tutela do Ministério das Obras Públicas, o Comissariado e o Fundo de Desemprego com base num inquérito realizado a nível nacional para reconhecimento e registo dos desempregados existentes. Naquela altura acreditava-se ser uma crise temporária, sendo o comissariado também de existência temporária. A sua função consistia fundamentalmente na inscrição dos desempregados em listas acessíveis às entidades públicas e provadas. As entidades que colocassem os indivíduos incluídos nessa lista beneficiavam de ajudas à contratação e recebiam verbas pela manutenção dos trabalhadores (IEFP, 2015 disponível em <https://www.iefp.pt/en/historia>).

Em 1962, dado o processo de reorganização industrial, assistia-se em Portugal a uma enorme massa de desempregados causada sobretudo pela rápida evolução dos métodos de fabrico/industrialização face às insuficientes habilitações da maior parte dos portugueses. Cria-se, então, o Fundo de Desenvolvimento da Mão de Obra (Decreto-Lei

nº 44 506, de 10 de agosto de 1962) com vista à atribuição de pensos e subsídios temporários aos operários desempregados.

Porém, perante a reestruturação do mercado da mão-de-obra, tornava-se crucial formar o pessoal operário para ser admitido nas novas indústrias, pelo que foi criado o Instituto de Formação Profissional Acelerada (Decreto-Lei nº 444 538, de 23 de agosto de 1962). Este instituto estruturou centros nacionais e regionais de formação profissional acelerada incidindo em métodos ativos e dinamicamente relacionados para garantir a rápida qualificação dos trabalhadores, considerando as condições particulares (fisiológicas e psicotécnicas) de cada profissão (IEFP, 2015 disponível em <https://www.iefp.pt/en/historia>).

Ao longo dos tempos, tem-se verificado, a nível mundial e nacional, a diluição das barreiras entre educação, formação e trabalho e a uma crescente crença da falência dos métodos clássicos de educação para a obtenção de qualificação. Hoje, as expectativas do mercado de trabalho e dos indivíduos exigem mais e melhor, e valorizam cada vez mais as componentes pessoais e sociais no mundo do trabalho. Nas sociedades atuais, exige-se também competências não-técnicas (capacidade de adaptação, compreensão, perceção da realidade e contexto, relacionamento e comunicação interpessoal) tornando pertinente uma análise e reflexão estratégica sobre a formação profissional (IEFP, 2015 disponível em <https://www.iefp.pt/en/historia>).

Atualmente, a formação profissional faz parte integrante do vocabulário dos portugueses nas redes sociais, comunicação social, mundo laboral e pessoal. São várias as entidades privadas e públicas que se interessam pela formação profissional e pela qualificação dos seus recursos humanos. Para uma uniformização da formação, foram criados documentos importantes e estruturantes como a Classificação Nacional das áreas de Educação e Formação (Portaria nº 256/2005) e o Sistema Nacional de Qualificações, com consequente definição do Quadro Nacional de Qualificações (Portaria nº 978/2011).

A importância de estruturar o conteúdo das ofertas formativas vem materializar-se através da criação de referenciais de formação, definição de formações adaptadas ao perfil profissional pretendido, a criação de modalidades formativas várias e também ao processo de reconhecimento e validação de competências. Simultaneamente, desenvolve-se cada vez mais a preocupação com a creditação da formação, que hoje se assegura também através da qualificação de formadores (Portaria nº 214/2011) e da acreditação de entidades formadoras (Portarias nº 851/2010 e 208/2013).

A formação profissional em Portugal deu os primeiros passos enquanto estratégia de enfrentamento da crise económica e social, tendo realizado um longo percurso no que diz respeito à sua consolidação face à educação tradicional, não obstante a sua interligação à mesma. Hoje, a formação profissional toma lugar importante no dia-a-dia dos portugueses, que se confrontam agora com uma sociedade que preza e valoriza a qualificação dos trabalhadores não somente nas áreas científico-técnicas como também no âmbito das relações interpessoais e desenvolvimento pessoal.

Conforme o artigo 130º do Código do Trabalho, são objetivos da formação profissional os seguintes:

- Proporcionar qualificação inicial a jovem que ingresse no mercado de trabalho sem essa qualificação;
- Assegurar a formação contínua dos trabalhadores da empresa;
- Promover a qualificação ou reconversão profissional de trabalhador em risco de desemprego;
- Promover a reabilitação profissional de trabalhador com deficiência, em particular daquele cuja incapacidade resulta de acidente de trabalho;
- Promover a integração socioprofissional de trabalhador pertencente a grupo com particulares dificuldades de inserção.

Como se pode verificar e, à semelhança do que motivou a sua origem, também agora a formação profissional surge diretamente interligada com a empregabilidade e o bom desempenho profissional, sendo um fator relevante e muitas vezes eliminatório no recrutamento e seleção de trabalhadores. Este facto traz um novo desafio associado: garantir que todos os indivíduos têm efetivamente acesso a formação, para que não sejam discriminados no mundo laboral. É neste sentido que se têm desenvolvido estratégias mais abrangentes, nomeadamente através de medidas de formação a populações desempregadas, de maior idade, carenciadas ou isoladas dos grandes centros urbanos. Para tal contribui também o desenvolvimento progressivo da formação em contexto de trabalho, que será abordada em capítulo próprio.

1.2. Formação em contexto de trabalho/empresa

Como abordado anteriormente, a formação profissional tem como objetivo principal dotar os formandos dos saberes necessários para o exercício de uma

determinada atividade ou função, podendo através deles desenvolver as organizações a que pertencem, melhorando os desempenhos (Meignant, 1999). A formação profissional contínua pode visar uma operacionalização imediata, tendo por base o aperfeiçoamento individual e coletivo para melhorar o desempenho a nível organizacional, face a algo já existente. Pode, igualmente, visar uma meta futura, pretendendo o desenvolvimento organizacional para que acompanhe as mudanças e prepare o futuro (Meignant, 1999).

Neste capítulo pretende abordar-se a temática relacionada com a formação em contexto de empresa, sua aplicação e contributos para o desenvolvimento de competências do trabalhador.

1.2.1. Direito do trabalhador à formação

A formação profissional contínua constitui-se como uma obrigação nacional na qual intervêm diferentes atores da vida social e económica, como o Estado, as empresas, as associações, os institutos e os sindicatos. Organiza-se, portanto, na descentralização e na negociação coletiva, orientando-se pelas regras do mercado e procurando dar-lhes resposta (Carré & Caspar, 1999).

A formação em empresa está sob influência de um mercado em constante mudança e evolução, um mercado de concorrência. A empresa, enquanto organização, tem um papel importante e central na execução da formação profissional contínua e deve integrá-la como parte da sua estratégia organizacional (Carré & Caspar, 1999). Segundo o artigo 131º do Código do Trabalho, compete ao empregador:

- Promover o desenvolvimento e a adequação da qualificação do trabalhador, tendo em vista melhorar a sua empregabilidade e aumentar a produtividade e a competitividade da empresa;
- Assegurar a cada trabalhador o direito individual à formação, através de um número mínimo anual de horas de formação, mediante ações desenvolvidas na empresa ou a concessão de tempo para frequência de formação por iniciativa do trabalhador;
- Organizar a formação na empresa, estruturando planos de formação anuais ou plurianuais e, relativamente a estes, assegurar o direito a informação e consulta dos trabalhadores e dos seus representantes;
- Reconhecer e valorizar a qualificação adquirida pelo trabalhador.

O Código do Trabalho prevê que, em casos gerais, cada trabalhador tenha direito a um número mínimo de trinta e cinco horas de formação contínua anual, sendo essa formação desenvolvida pelo empregador, por entidade formadora certificada ou por estabelecimento de ensino reconhecido. Desta forma, o empregador deve assegurar, em cada ano, formação contínua a pelo menos 10% dos trabalhadores (artigo 131º do Código do Trabalho, número 2, 3 e 5).

O conteúdo desta formação deverá ser determinada preferencialmente por acordo entre o empregador e o trabalhador, em conformidade com a atividade desempenhada pelo trabalhador ou contemplando as áreas das tecnologias de informação e comunicação, segurança e saúde no trabalho ou língua estrangeira (artigo 133º do Código do Trabalho).

A seleção das modalidades e formas de organização da formação efetua-se com base num conjunto de fatores: as características dos destinatários, os objetivos individuais dos destinatários e do formador, a natureza da aprendizagem, os objetivos de aprendizagem, as estruturas curriculares, as metodologias pedagógicas e os recursos (espaço, tempo, materiais, humanos, etc.). A formação pode classificar-se quanto à sua organização temporal, ao nível de aprendizagem, à presença física do formando e a outras características (é o caso de estágios, formação *outdoor* e comunidades de prática) (Bento & Salgado, 2001).

Quanto à organização temporal, a formação pode acontecer em momento pontual para satisfação de necessidades formativas do imediato (formação esporádica ou não-contínua) ou pode prolongar-se ao longo do tempo (formação contínua). A formação contínua, apesar da terminologia, não corresponde a uma formação sem interrupções, mas sim a uma formação desenvolvida ao longo do tempo, durante um período de vida do indivíduo com vista à adaptação às alterações tecnológicas e técnicas bem como o desenvolvimento pessoal, social, cultural e económico (Bento & Salgado, 2001). Engloba também o conceito de formação ao longo da vida, baseada na necessidade e vontade dos indivíduos em adquirir, aprofundar e aperfeiçoar conhecimentos e desenvolver competências face às regulares e, por vezes, súbitas alterações socioeconómicas e culturais da sociedade (Bento & Salgado, 2001).

Segundo Bento e Salgado (2001) e IEFP (2015), no que diz respeito ao nível de aprendizagem, pode classificar-se a formação nos seguintes tipos:

- Inicial (ou qualificação): consiste na aquisição primária de conhecimentos, capacidades e competências adequadas ao exercício de uma atividade/função;
- Intermédia: tem em vista o aprofundamento de conhecimentos e capacidades relativamente a uma determinada temática, atividade/função que se desempenha ou virá a desempenhar;
- De especialização: por norma decorre durante o exercício da atividade ou função, tendo como objetivo a melhoria do desempenho através de conhecimento específico e especializado da mesma que favoreçam a boa prática (saber-saber, saber-ser, saber-fazer);
- De atualização (ou desenvolvimento): tem como objetivo a reaquisição/reformulação de conhecimento, alargamento de competências e o enriquecimento das funções, tendo em conta as boas práticas e o melhor desempenho com vista à evolução enquanto profissional.

A presença física do formando também pode considerar-se para a classificação da formação, sendo que a formação presencial é aquela em que é necessária (e indispensável) a presença física do formando e a formação à distância aquela em que o formando se encontra à distância do formador. Sendo presencial, a formação pode decorrer em salas, laboratórios, oficinas ou mesmo no local de trabalho (formação *on job*). Se for formação à distância, pode ocorrer tendo como suporte as novas tecnologias como o computador, o telemóvel, a televisão e a internet. Neste campo, inclui-se a formação *e-learning*, muito comum nos dias de hoje e que permite uma maior interatividade formador-formando independentemente da distância geográfica e temporal que os separa (IEFP, 2015).

As práticas formativas, especialmente se associadas e devidamente adaptadas a um contexto empresarial e de trabalho, pretendem fomentar a aprendizagem de saberes teóricos e técnicos assim como do saber-fazer, proporcionando a transferência e desenvolvimento de competências aos trabalhadores o que, consequentemente, se reflete em benefícios para a organização (APSIOT, 1998).

1.2.2. Dimensão educativa do trabalho

“A capacidade da organização de trabalho para produzir não apenas bens e serviços, mas também saberes, permite que o exercício do trabalho ganhe contornos qualificantes, através de uma função de aprendizagem que coexiste com uma função e produção” (Feutrie & Verdier, 1993 citados por Canário, 2000:45).

Tendo por base o papel central que a educação assume em situações de mudança individual e social, numa lógica de adaptação individual, compreende-se que a educação faça parte ativa na adaptação coletiva a mudanças no contexto de trabalho (Bernardes, 2013). Através da mobilização e construção coletiva de saberes, desenvolve-se uma “aprendizagem organizacional” (Charue, 1992 citado por Canário, 2000).

A separação entre o local onde se aprende e o local onde se executa deixa de ser o enfoque da aprendizagem, incidindo a formação sobretudo na aprendizagem contextualizada em situações de trabalho, tornando-se uma componente importante na gestão e mobilização de recursos humanos numa organização (Canário, 2000; Bernardes, 2013), ou seja, “a articulação estreita das práticas formativas com os contextos de trabalho tem o seu fundamento no reconhecimento do valor formativo do ambiente de trabalho” (Canário, 2000:44). Este valor formativo aplica-se de forma individual e coletiva aos trabalhadores e às empresas, que também ‘aprendem’ a estruturar, reforçar e gerir a sua capacidade de adaptação (Canário, 2000; Bernardes, 2013).

Méda (1999, citado por Bernardes, 2013) considera que, pelo facto de envolver normas e ser uma das modalidades de aprendizagem da vida em sociedade, o trabalho é um fator de integração. É através da educação no trabalho que se desenvolvem novas metodologias de organização do trabalho, novas ideologias, novos padrões de relação e, consequentemente, criam-se novas exigências de qualificação (Bernardes, 2013).

Segundo Harris e Simons (1999, citados por Bernardes 2013) é benéfico para a aprendizagem o ambiente laboral que encoraje a valorização e integração das experiências e aprendizagens dos trabalhadores, o aprender com outros colegas de trabalho, a estruturação e reformulação de processos de trabalho e a promoção da autonomia e independência dos trabalhadores. Tornar os trabalhadores intervenientes ativos na organização é também uma forma de promover a sua formação e aprendizagem. Por exemplo, inclui-los no sistema de gestão da qualidade, nas

metodologias de organização do trabalho, na melhoria e gestão de tarefas, proporcionando-lhes mais autonomia (Bernardes, 2013).

Através de uma “estratégia de formação global, participativa e interativa, é possível construir uma visão partilhada e consensual do futuro da organização, das suas finalidades, dos meios de ação e dos valores que lhe estão subjacentes” (Canário, 2000:44). Desta forma, a formação constitui um “poderoso sistema educativo” (Cannac, 1985 citado por Canário, 2000:44) e um “espaço por excelência de uma importante ‘formação experiencial’” (Bonvalot, 1989 citado por Canário, 2000:44), destacando a sua importância estratégica na organização.

As alterações que têm “ocorrido no mundo do trabalho trazem novos desafios à educação (...) necessidade de flexibilidade devido ao novo paradigma de base tecnológica” (Bernardes, 2013:21). O mundo atual exige aos trabalhadores (e aos indivíduos em geral) uma formação que dê resposta às exigências da globalização, economia e produção (Bernardes, 2013). Atualmente, os trabalhadores devem ser “polivalentes, flexíveis, ágeis, com visão do todo, com conhecimentos técnicos, com um domínio das tecnologias da informação e comunicação e (...) vários idiomas” (Tiriba, 2009 citado por Bernardes, 2013:21). Exige-se para os perfis profissionais “uma constante formação profissional, pois a formação inicial já não é suficiente” (Bernardes, 2013:21) e “um reflexo de aprendizagem permanente” (Carré, 1992 citado por Canário, 2000:44).

O ambiente laboral consiste assim num rico e produtivo ambiente formativo, no qual se pretende que o trabalhador aprenda, execute e experiencie em simultâneo, tornando-se mais autónomo no exercício da sua função. Este desenvolvimento do trabalhador de forma individual, desde que devidamente promovida e potenciada a partilha de saberes, pode contribuir para uma aprendizagem coletiva que, quando incentivada e apoiada, por sua vez, proporciona um maior e mais dinâmico desempenho da organização. As organizações que valorizam e se apropriam dos conhecimentos e saberes dos seus trabalhadores (que são, afinal, os intervenientes que mais dominam e percebem de produção), podem aplicá-los ao processo de trabalho e assim obter melhores resultados. Num mercado cada vez mais competitivo, importa que as organizações tomem consciência da pertinência de se envolverem (e aos seus trabalhadores) em políticas de formação em contexto de trabalho.

1.2.3. Estruturação de um plano de formação em empresa

O plano de formação é a “tradução operacional e orçamental das opções da gestão de uma organização sobre os meios que afeta, num determinado período, ao desenvolvimento da competência individual e coletiva” (Meignant, 1999:158). Enquanto instrumento de trabalho, o plano de formação constitui uma ferramenta relevante porque traça o percurso a desenvolver, seus objetivos, formas de execução, custos e resultados esperados, tendo como objetivo ser um documento de consulta fácil e rápida que oriente a organização da formação na empresa (Bernardes, 2013).

Dado que prevê um determinado conjunto de ações, deverá expressar clara e objetivamente os objetivos e os resultados esperados das mesmas. Este tópico é muito importante, visto que será através dele que se avaliará se foi ou não cumprido o previsto em plano de formação (Meignant, 1999; IQF, 2004; Bernardes, 2013).

Neste documento, deverá constar uma descrição de todos os recursos (e custos associados) necessários para o cumprimento dos objetivos, bem como o esclarecimento das responsabilidades das pessoas envolvidas (IQF, 2004).

Este planeamento terá de ter um prazo de cumprimento associado, geralmente um plano de formação é anual mas poderá ser adotado outro período de tempo conforme necessidade da empresa (Meignant, 1999).

O plano de formação deverá ser, portanto, o “culminar de um processo de gestão visando obter a melhor síntese possível entre (...) os meios de desenvolvimento das competências (...) para atingir os seus objetivos e [no caso do trabalhador] consolidar e fazer progredir a sua carreira profissional por meio da manutenção e do progresso da sua qualificação” (Meignant, 1999:158).

A proposta de desenvolvimento do plano de formação poderá ter quatro origens: formações pedidas pelos gestores de divisão, formações pedidas pelos gestores de determinadas divisões para toda a empresa, formações propostas pela direção geral da empresa ou formações específicas para determinadas categorias profissionais (Meignant, 1999; Bernardes, 2013):

- Formações solicitadas pelos gestores de divisão: através de solicitações individuais dos trabalhadores ou da necessidade de obtenção de competências específicas para cumprir os objetivos da divisão/departamento;

- Formações solicitadas pelos gestores de determinadas divisões, para toda a empresa: quando um departamento em particular solicita uma formação extensível a todos (ou a uma grande maioria) os trabalhadores;
- Formações propostas pela direção geral da empresa: normalmente centradas em objetivos estratégicos, são destinadas a todos os trabalhadores;
- Formações específicas para determinadas categorias profissionais: são formações adequadas ao exercício de funções específicas dos trabalhadores.

Etapas 1 – Identificação de necessidades de formação

A identificação das necessidades formativas é feita pelo contacto do responsável (ou departamento responsável) pela elaboração do plano de formação com os diretores das divisões da empresa, com os quais reúne e recolhe informação sobre situações de mudança na empresa, como por exemplo, novas organizações de departamentos, novos investimentos, novas qualificações necessárias, reformulação de objetivos de desempenho (Meignant, 1999; Bento & Salgado, 2001).

Após esta recolha de informação, devem constar nesta etapa do plano de formação, os objetivos definidos, devidamente contruídos e claros. Estes objetivos podem contemplar a melhoria de desempenho de um determinado departamento ou setor, a melhoria de desempenho individual dos trabalhadores, o acompanhamento do processo de aquisição de novos equipamentos e materiais, acompanhar e consolidar mudanças na organização da empresa (alterações de responsabilidades ou valências, por exemplo), evolução na carreira dos trabalhadores (procedimentos de integração de novos profissionais, promoções ou mobilidade interna de trabalhadores) e ainda evolução das qualificações (Meignant, 1999, IQF, 2004).

Como resumo desta primeira etapa, deverá resultar um documento com uma descrição do contexto da empresa, nos aspetos que se considerem pertinentes e que justifiquem o plano de formação que será apresentado. Seguidamente, deverá conter o levantamento das necessidades de formação e a enumeração dos objetivos que irão orientar a implementação do plano de formação (Meignant, 1999).

Etapa 2 – Descrição das ações que concretizam os objetivos

Nesta secção, pode complementar-se a informação da etapa anterior ou criar um suporte de documento novo onde deverá efetuar-se uma descrição dos temas de formação a abordar e uma estimativa do número de pessoas interessadas e da duração. Pode considerar-se uma grelha que contemple uma sumula do abordado até agora, ou seja: necessidade de formação a satisfazer, objetivo relacionado, tema da ação de formação, estimativa de número de formandos e duração (Meignant, 1999).

Etapa 3 – Desdobramento das ações no tempo

Nesta fase importa prever e planear todas as alternativas possíveis apresentadas pelos responsáveis pelos recursos humanos, que serão depois discutidas com formandos e formadores, relativamente à extensão do tempo de formação. Pode ajustar-se a duração de cada ação de formação ou a sua extensão no tempo, por forma a ser mais facilmente exequível (Meignant, 1999; Bernardes, 2013).

Etapa 4 – Orçamento previsional

Deve ter em conta os custos diretos de formação e respetivo funcionamento, nos quais se incluem a remuneração de formadores, as despesas de deslocação, os custos de organização, da utilização de instalações, os custos da ação de formação, de equipamentos ou materiais, entre outros. Aqui poderá incluir-se (ou não) custos relativos a imprevistos como a falta do formador e sua respetiva substituição (Meignant, 1999).

Pode ainda considerar-se uma quinta etapa, que englobe a pesquisa de mercado necessária para as empresas que requisitam formação externa, por forma a selecionar o melhor prestador de serviço. Neste caso, importa considerar a credibilidade e certificação das empresas de formação, a qualificação dos formadores, o local da formação, os custos, a conceção da ação e sua organização e gestão, a coordenação, a logística e a elaboração de documentos pedagógicos pertinentes (Meignant, 1999).

Posteriormente a este planeamento por etapas, é fundamental rever o documento e reformulá-lo, caso se justifique, bem como propô-lo à aprovação da direção. O plano de formação não deve ser um instrumento de elaboração única e estanque, devendo ser regularmente analisado face à sua efetiva validade e adequação ao contexto no qual se centra a sua aplicação (IQF, 2006).

O passo seguinte ao planeamento é iniciar a implementação da formação com os devidos mecanismos de comunicação, inscrição e concretização das ações (Meignant, 1999). É a concretização da formação tendo em conta o planeamento anteriormente definido porém, sendo que a formação é um processo dinâmico, por vezes são necessários ajustes no que diz respeito, por exemplo, aos recursos estabelecidos (Bento & Salgado, 2001).

Depois da realização da formação, deverá efetuar-se avaliação dos formandos (para compreender a aprendizagem feita), a avaliação da formação (referente à qualidade do curso) e avaliação do formador (para avaliar o seu desempenho) (Meignant, 1999). A avaliação da formação é uma via para analisar a sua pertinência e reajustar objetivos ou estratégias de implementação, para que a sua aplicação seja a mais adequada e eficaz face às reais necessidades formativas identificadas (IQF, 2006). Desenvolver-se-á esta temática num dos capítulos seguintes.

1.3. Formação e competências profissionais

Este capítulo pretende abordar as temáticas relativas ao desenvolvimento de competências profissionais e identificar que características deve possuir a formação profissional para que se torne pedra basilar da construção e desenvolvimento das mesmas.

1.3.1. Desenvolvimento de competências profissionais

“As competências são mais importantes do que antes e (...) mais importantes do que se acreditava” (Stroobants, 1993 citado por Carré & Caspar, 1999:259).

Com os contextos de trabalho a representarem um sistema de elevado potencial formativo, importa que o exercício do trabalho seja, em si mesmo, considerado objeto de reflexão e pesquisa, permitindo que a experiencia se torne em saber (Canário, 2000; Bernardes, 2013).

A ação profissional decorre num ambiente onde se interligam as ordens hierárquicas, a procura social e o interesse individual de cada trabalhador. A aquisição de saberes teóricos (saber-saber), o domínio de saberes técnicos (saber-fazer) e a adoção de determinados valores (saber-ser) não são, por si só, determinam e baseiam a ação profissional (Le Boterf, 2006). Porém, esta sabedoria prévia ao exercício profissional, a

que corresponde a qualificação de um trabalhador, não é um garante da sua competência profissional (Canário, 2000).

Segundo Carré & Caspar (1998), o conceito de competência pode tratar-se com base em cinco abordagens: abordagem pelos saberes, abordagem pelo saber-fazer, abordagem pelos comportamentos e pelo saber-estar, abordagem pelo saber, saber-fazer e saber-estar, abordagem pelas competências cognitivas.

A abordagem pelos saberes defende que a competência reside na concretização da ação/tarefa dando, portanto, ênfase à obtenção de saberes que, seguidamente, possibilitarão ao indivíduo agir. Nesta abordagem, quanto mais o indivíduo sabe sobre a função, mais competente é no seu exercício.

Este conceito de competência está presente em grande parte das práticas formativas. Contudo, esta abordagem torna-se ineficaz uma vez que os saberes fazem parte integrante da competência mas não são a competência. Ou seja, “não são aqueles que sabem melhor como fazer que são os melhores da ação” (Carré & Caspar, 1999:247; Le Boterf, 2006).

A abordagem pelo saber-fazer também coloca a maior importância na execução, porém distingue-se da abordagem anterior porque compreende a competência como um saber-fazer operacional validado. Introduce a relevância de a competência de provar, se medir, se verificar e não aceita que seja apenas uma declaração de fé do indivíduo. Tendo como objetivo a competência como a ação bem-sucedida, procura o consenso prático e a ação útil. Normalmente é uma abordagem associada a sistemas de promoção e remuneração, no qual a hierarquia superior tem em mãos o papel de garantir a avaliação e o reconhecimento da competência (Carré & Caspar, 1999).

Segundo Le Boterf (2006), os comportamentos e a forma de estar do indivíduo também constituem formas de abordar a competência. A abordagem pelo comportamento e pelo saber-estar colocam toda a ênfase no comportamento e consideram-no a ação propriamente dita. Compreende grandes grupos de competências, nomeadamente: de ação/realização, de assistência/serviço, de influência, de gestão, de eficácia pessoal e cognitivas. Como tal, considera que na competência há a participação de saberes comportamentais como saber estimular, estabelecer um contacto positivo, escutar, tranquilizar e persuadir, que já por si incluem necessariamente os saberes teóricos e os práticos (Carré & Caspar, 1999; Le Boterf, 2006).

Esta abordagem torna-se limitada porque é difícil de quantificar, de analisar e determinar os conceitos (bom senso e prudência, por exemplo) com que pretende avaliar

a competência. Para além de que se torna uma avaliação extremamente subjetiva, visto que depende fortemente da personalidade de cada um (Carré & Caspar, 1999).

A competência, segundo a abordagem pelo saber-saber, saber-fazer e saber-estar, existe sob a forma de uma trilogia cuja soma consiste no conjunto de competências de um trabalhador. Esta abordagem perde destaque porque incide sobretudo na justaposição direta de conceitos, não esclarecendo os limites da competência e como se podem diferenciar os saberes para os avaliar. Também não é clara no que diz respeito ao esclarecimento sobre o que faz com que o trabalhador aja com sucesso e seja, efetivamente, competente (Carré & Caspar, 1999).

A abordagem pelas competências cognitivas compreende a competência como a capacidade de resolver problemas eficazmente num determinado contexto (Carré & Caspar, 1999; Bernardes, 2013; Le Boterf, 2006). Portanto, verifica que a competência não é aquilo que se faz mas sim como se pode fazê-lo de forma satisfatória tendo consideração por tudo o que está subjacente à ação e não somente à ação propriamente dita. A competência implica ter conhecimento e refletir sobre a ação, planeá-la e tomar decisões (IQF, 2006; Le Boterf, 2006).

Segundo Carré & Caspar (1999), esta abordagem traz delimitações interessantes e aparentemente eficazes para a competência, entre as quais as seguintes premissas:

- A competência só pode existir se devidamente contextualizada;
- A competência não é apenas a soma de saberes, mas sim a sua combinação face a um contexto específico;
- Existe uma competência de integração em relação às outras e que orienta a ação, os procedimentos intelectuais.

Quando ocorre a resolução de um problema, está presente um procedimento intelectual e o desempenho é relativo e definido pela organização, ambiente e contexto. Este procedimento intelectual é transferível no caso de uma mudança de contexto, uma vez que é um processo inconsciente e automatizado que garantiu o sucesso e, assim, se constrói na ação pela experiência (Carré & Caspar, 1999; Le Boterf, 2006; Parente, 2014).

A competência cognitiva analisa-se, então, mediante três critérios integrados e mobilizados: os saberes-referências, a relação espaço/tempo e a interação relacional (Carré & Caspar, 1999; APSIOT, 1998; Canário, 2000). Os saberes-referência têm em vista descrever o quadro de informações que levaram ao sucesso da ação, ficando

guardado na memória a longo prazo. A relação com o espaço inclui a compreensão do espaço enquanto espaço-problema, por exemplo, pelo serviço, pela equipa ou pelo grupo de sociedade que abrange. Já a relação com o tempo, visa a delimitação do tempo relativamente ao qual o indivíduo se projeta para a resolução do problema e depende daquilo que a pessoa interioriza espontaneamente no momento da ação, tendo em conta o seu ritmo pessoal. Finalmente, a interação relacional corresponde ao tipo de relações que o indivíduo considera necessárias estabelecer para a resolução do problema, tendo em conta a sua natureza e frequência (Carré & Caspar, 1999).

Esta abordagem, apesar de bastante interessante, tem algumas desvantagens no que diz respeito à avaliação e classificação, porque estes automatismos não são facilmente comunicados e transmitidos aos indivíduos (Carré & Caspar, 1999). Para um bom desenvolvimento das competências com base nesta abordagem, importa que a formação tenha por base objetivos pedagógicos essencialmente centrados no terreno/ação (Bento & Salgado, 2001; Bernardes, 2013).

Não obstante as diferentes abordagens que a teoria das competências apresenta, pode considerar-se atualmente que o desenvolvimento de competência como um processo multidimensional individual e coletivo, interligado necessariamente com um contexto e uma ação (Canário, 2000; Le Boterf, 2006). Pretende-se que o trabalhador tenha o comportamento adequado e os conhecimentos teóricos e técnicos necessários, sabendo mobilizá-los na prática da sua atividade com vista à tomada de decisão e à resposta mais apropriada – pretende-se que seja competente (Canário, 2000; Carré & Caspar, 1999; Meignant, 1999; Le Boterf, 2006; Bernardes, 2013).

Le Boterf (2006) defende que as competências são atributos incorporados no sujeito e que as mesmas só existem na relação sujeito-contexto, não sendo adquiridas mas sim desenvolvidas. Como tal, a competência profissional não pode existir sem que antes tenha existido qualificação e exercício profissional. O topo da competência alcança-se, através do desenvolvimento contínuo, pela “confrontação com outros saber-fazer individuais postos em comum” (Le Boterf, 1994 citado por Canário, 2000:47).

Importa esclarecer alguns pormenores sobre o conceito de competência face ao conceito de qualificação. A qualificação, como abordada anteriormente, pressupõe que o trabalhador traz consigo conhecimentos, saber-fazer e experiência e é independentemente do contexto na qual tem de exercer funções (por exemplo, um pasteleiro tem qualificação para trabalhar em qualquer tipo de pastelaria). Já a competência pressupõe a interligação com um contexto específico, no qual se

desenvolve a avaliação individual, para além da qualificação. Ou seja, a competência é uma construção social focalizada no indivíduo, que adquire sentido pela valorização do trabalho e pela descoberta das riquezas dos trabalhadores, promovendo o desenvolvimento individual (por exemplo, o mesmo pasteleiro mas desta vez aplicado a um contexto mais específico, por exemplo pastelaria de chocolate) (Carré & Caspar, 1999; Bernardes, 2013).

É fundamental constatar que existem competências transversais, que estruturam e ajudam a classificar as restantes, como é o caso das competências de organização, de animação e de desenvolvimento. São realmente competências que estão sistematicamente disponíveis, independentemente da situação concreta em que se apliquem. São competências transferíveis. Também o saber-estar deve ser considerado uma competência, porque tem também um papel central na ação. Faz parte das dimensões individuais, tendo em conta as qualidades morais e os comportamentos, bem como a personalidade e o carácter de cada um (Carré & Caspar, 1999).

Incidindo agora no trabalhador, sabe-se que o autoconceito de competência permite antecipar a integração social e a realização profissional dos indivíduos. Um sentimento positivo de competência favorece a autonomia, a responsabilidade e a participação ativa do trabalhador no seu contexto de trabalho, proporcionando ainda o desenvolvimento da autoconfiança que leva à eficácia e ao sucesso das suas ações (Faria et al., 2000). Quando o trabalhador se autoavalia como competente em termos profissionais, a autonomia e a responsabilidade são promovidas, bem como é favorecida a participação ativa e dinâmica no âmbito do seu contexto de trabalho (Faria et al., 2000; Bernardes, 2013).

Sendo que a autoavaliação de competência recai na forma como o trabalhador interpreta a realização (e não na realização objetiva), um elevado autoconceito de competência corresponde habitualmente a uma melhor mobilização de capacidades cognitivas e consequentemente, melhores desempenhos (Faria et al., 2000).

“[No] campo da formação a partir do momento em que esta é teoricamente um lugar de produção de competências. E como estas se desenvolvem na ação, a formação encontra-se novamente questionada tanto nas suas práticas quanto nos seus fundamentos” (Carré & Caspar, 1999:262). É fundamental que os indivíduos tenham motivação para aprender e vontade de aprofundar conhecimentos e que estejam disponíveis para modificar e reajustar o seu autoconceito e a sua perceção de capacidade

para tomar decisões, resolver problemas e mobilizar conhecimentos na prática (Faria et al., 2000).

Em suma, “a competência profissional é afetada pelo ambiente organizacional, mostra um nível de sofisticação dependente da realidade objetiva e da capacidade subjetiva de analisar e influenciar o próprio ambiente” (Meghani, S., 2003 citado por Camelo & Angerami, 2013:553). Para o desenvolvimento de competências profissionais, é crucial que o indivíduo tenha contacto com o contexto e interaja com o ambiente envolvente por forma a mobilizar toda a sua bagagem de conhecimento teórico e prático, bem como toda a sua bagagem de experiências anteriores, aplicando-as na resolução de problemas e tomada de decisão na ação (Bernardes, 2013). Em simultâneo, o indivíduo deve ser motivado a aprender, especialmente através da formação profissional, a qual deve incidir sobretudo nos aspetos práticos, tendo em conta as especificidades e complexidade do contexto em que o trabalhador está inserido (Camelo & Angerami, 2013; Bernardes, 2013).

1.3.2. Formação promotora da competência profissional

A otimização do potencial formativo das situações de trabalho passa, em termos de formação, “pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que propiciem, no ambiente de trabalho, as condições necessárias para que os trabalhadores transformem as experiências em aprendizagens, a partir de um processo autoformativo” (Canário, 2000:44).

A formação profissional inicial, por si só, não garante a competência do trabalhador, pelo que incidir apenas nela põe de lado um grande potencial de desenvolvimento dos trabalhadores e, conseqüentemente, das empresas. A estrutura da organização e do exercício profissional, a socialização e o percurso individual de cada trabalhador são fatores importantes no desenvolvimento de competências profissionais sendo que, tomar em consideração a experiência de cada trabalhador e articulá-la com o contexto de trabalho, são dois pontos-chave para a formação em contexto de empresa (Canário, 2000; APSIOT, 1998; Camelo & Angerami, 2013).

Para a formação profissional em contexto de empresa trata-se de transmitir não só o saber-saber necessário, o saber-fazer da tarefa/função, mas também a capacidade de adaptação e o poder de fazer, dando sentido (e valor) ao trabalho (Bernardes, 2013).

Segundo Meignant (2007), a política de formação de uma empresa deve ter em conta três finalidades:

- Consolidar o existente: corresponde a uma finalidade a curto prazo e incide sobretudo na manutenção e aperfeiçoamento das ações já existentes;
- Acompanhar a mudança: como o próprio nome indica, é uma etapa que corresponde ao decorrer de um processo de mudança que deverá ser razoavelmente previsível;
- Prever/preparar o futuro: tem como fundamento aquilo que se pretende atingir, a visão da empresa e das metas que quer alcançar. Em termos temporais, as três finalidades são, respetivamente, a curto, médio e longo prazo.

Segundo Cardim (2005), em Portugal, a maioria das empresas dá primazia às formas tradicionais de aquisição de conhecimentos, acreditando no autodidatismo como suficiente, não contemplando por isso a formação contínua e sistemática. O investimento incide essencialmente no aumento das competências dos trabalhadores, com vista à resposta a necessidades a curto prazo e não tendo como objetivo o desenvolvimento de competências e qualificações dos trabalhadores enquanto profissionais (Bernardes, 2013).

Murteira (2007, citado por Bernardes, 2013) defende que as empresas que investem nas competências dos seus trabalhadores, a longo prazo, têm geralmente formas de organização mais tradicionais. Atualmente, a formação torna-se um fator de excelência e um pormenor importante para o sucesso, através da capacitação e desenvolvimento dos trabalhadores enquanto pessoas e enquanto profissionais (Bernardes, 2013).

Porém, nem sempre a formação responde satisfatoriamente aos objetivos propostos. Isto acontece dado que há ainda uma tendência para a formação incidir sobretudo na resposta às necessidades imediatas do presente, na transferência de quantidades elevadas de informação, na capacitação individual de cada trabalhador e essencialmente de ainda se encontrar, em muitos casos, distanciada da realidade de trabalho de cada indivíduo. Assim, uma formação promotora do desenvolvimento de competências deverá planear-se com vista à construção de um futuro, tendo por base a capacitação de equipas (e não somente a situações isoladas) e a relação direta com o ambiente de trabalho, envolvendo chefias e trabalhadores (Bernardes, 2013).

Em contexto de empresa, importa fugir das modalidades clássicas e tradicionais de formação, para que a mesma corresponda o mais possível à realidade diária dos trabalhadores. Importa igualmente envolver vários elementos do grupo de trabalhadores, para que se promova a aprendizagem coletiva e também o desenvolvimento de competências de comunicação e trabalho em equipa (APSIOT, 1998). A formação deve incidir nos pontos essenciais e indispensáveis, disponibilizando aos trabalhadores a informação que é realmente pertinente e aplicável no exercício das suas funções (Meignant, 1999; Canário, 2000).

Quando adequada e interligada com a prática, promovendo o questionamento e a aprendizagem dos indivíduos, a formação é um instrumento valioso no desenvolvimento de recursos humanos mais responsáveis, autónomos, esclarecidos e consequentemente, mais competentes no exercício das suas funções (Carré & Caspar, 1999). Recursos humanos competentes, contribuem para o sucesso da empresa, pelo que se torna fundamental despertar cada vez mais para a importância da formação de trabalhadores e de políticas de formação promotoras do desenvolvimento de competências profissionais (Bernardes, 2013).

1.3.3.Avaliação da formação

Segundo o Instituto para a Qualidade na Formação (IQF, 2006), os modelos de avaliação da formação podem basear-se em abordagens centradas na verificação do cumprimento dos objetivos de aprendizagem estabelecidos, abordagens centradas no processo formativo e abordagens centradas nos resultados e benefícios da formação para os seus destinatários.

As abordagens centradas na verificação do cumprimento dos objetivos de aprendizagem estabelecidos foca-se sobretudo na avaliação apenas no final das intervenções formativas e têm em vista a certificação quando são atingidos os objetivos previstos. São os métodos de avaliação mais frequentemente utilizados nas ações de formação regulamentadas, nas quais a importância incide sobretudo no controlo (e verificação) da aquisição de aprendizagem ou desenvolvimento de determinados saberes (IQF, 2006).

As abordagens centradas no processo formativo prioriza a monitorização do funcionamento da formação, tendo como objetivo a sua regulação através da avaliação. É o método mais associado a intervenções avaliativas de carácter formativo, como é o

caso dos projetos de formação de média/longa duração relativamente aos quais importa assegurar a qualidade da formação para que os objetivos sejam atingidos (IQF, 2006).

As abordagens centradas nos resultados e benefícios da formação para os destinatários enfocam sobretudo no impacto da formação no desempenho dos indivíduos que frequentaram as ações de formação e no impacto que ocorreu nos contextos onde se inserem estes indivíduos. É um método de avaliação da formação bastante abrangente e tendencialmente, seria o mais adequado para uma correta avaliação face ao antes e depois da formação (IQF, 2006).

1.4. Formação em Segurança e Saúde no Trabalho (SST)

Pretende-se, neste capítulo, abordar a temática da SST, relativamente aos conceitos principais e também a importância da formação no âmbito da SST.

1.4.1. SST: conceitos importantes

A SST é uma temática cada vez mais presente na sociedade atual, que tem vindo a evoluir a par com o desenvolvimento do mundo do trabalho. A preocupação com a segurança dos locais de trabalho tem estado na base da constante criação, reformulação e atualização da legislação aplicável ao mundo laboral (Miguel, 2012).

Atualmente, não pode pensar-se a segurança dissociada da prevenção de acidentes e da proteção de trabalhadores e há tendencialmente mais organizações e instituições a debaterem e concretizarem o estudo das condições de trabalho com vista à obtenção de normas e regulamentos abrangentes mas específicos ao contexto real de trabalho. Esta regulamentação permite uniformizar as práticas no que diz respeito à criação e manutenção de ambientes de trabalho mais seguros e saudáveis para os trabalhadores (Freitas, 2011; Miguel, 2012; Alves et al., 2013).

Compreender a SST implica conhecer e compreender os conceitos centrais que lhe estão associados. Apresentam-se seguidamente, em conformidade com a definição de conceitos presente nas Lei nº 102/2009 de 10 de Setembro; na Lei nº 98/2009 de 4 de Setembro e no Código do Trabalho:

- Perigo define-se como a “propriedade intrínseca de uma instalação, atividade, equipamento, um agente ou outro componente material do trabalho com potencial para causar dano” (artigo 4º, alínea g) da Lei nº 102/2009).

- Risco consiste na “probabilidade de concretização do dano, em função das condições de utilização, exposição ou interação do componente material do trabalho que apresente perigo” (artigo 4º, alínea h) da Lei nº 102/2009).
- Acidente de trabalho é aquele que se verifique no local e no tempo de trabalho e do qual resulte, direta ou indiretamente, lesão corporal, perturbação funcional ou doença de que resulte redução na capacidade de trabalho ou de ganho ou a morte (artigo 8º, número 1 da Lei nº 98/2009).
- Doença profissional é aquela que resulta diretamente das condições de trabalho e que origina incapacidade para o exercício da profissão ou morte.

Pode considerar-se que o *risco* é uma presença marcante no mundo do trabalho e condiciona de forma relevante a SST das organizações. Compreendendo o *risco* como uma “entidade onnipresente em diversas áreas do mundo social e são estes riscos que se constituem como as ‘antecâmaras’ dos acidentes” (Areosa, 2009, p. 40), importa investir em intervenções que controlem o *risco* ou o reduzam. “A essência do risco não é tanto aquilo que está a acontecer, mas sim aquilo que pode acontecer” (Adam & Van Loon, 2000 citado por Areosa, 2009:40).

A *prevenção* constitui, portanto, uma pedra basilar da SST. Porque consiste num “conjunto de políticas e programas públicos, bem como disposições ou medidas tomadas ou previstas no licenciamento e em todas as fases de atividade da empresa, do estabelecimento ou do serviço, que visem eliminar ou diminuir os riscos profissionais a que estão potencialmente expostos os trabalhadores” (artigo 4º, alínea i) da Lei nº 102/2009), deve estar presente e marcada de forma notória nos programas e políticas das empresas.

Os *acidentes de trabalho* afetam, inequivocamente, “famílias e organizações mas também o funcionamento do país em múltiplas dimensões (...) por tudo isto, é da maior relevância aprofundar a atuação conjunta dos diversos atores sociais ligados ao mundo do trabalho (empregadores, trabalhadores, técnicos de segurança, órgãos representativos dos trabalhadores, etc.) ” (Alves et. al, 2013:40).

Um sistema de SST implementado tendo em conta uma caracterização e análise realista e pormenorizada do ambiente laboral (considerando todos os fatores que intervêm no trabalho em si e no trabalhador, contemplando uma visão de prevenção de acidentes de trabalho e, simultaneamente, de proteção do trabalhador face aos riscos profissionais a que está exposto, recorrendo a instrumentos que constantemente ponham

em análise as estratégias adotadas e as atividades implementadas, formando e potenciando o desenvolvimento dos recursos humanos) permite criar condições de trabalho seguras e saudáveis para o trabalhador e proporcionar à empresa um ambiente laboral promotor do bem-estar e da produtividade (Areosa, 2009; Alves, et. al, 2013).

1.4.2. Formação em SST

Conforme o artigo 9º da Lei nº 102/2009, de 10 de Setembro, para além da integração de conteúdos sobre SST nos planos curriculares dos vários níveis de ensino, por forma a criar uma cultura de prevenção aplicável à vida adulta, é da responsabilidade do Estado Português incluir também esta temática na educação e formação profissional, especialmente nas que são dedicadas a empregadores e trabalhadores, mas nunca esquecendo a informação e formação do público em geral. No artigo 10º da Lei supra referida, contempla-se também um investimento cada vez mais acentuado no que diz respeito a investigação e formação especializada nas áreas da segurança e saúde no trabalho, através da promoção do conhecimento, apoio à criação de estruturas, intercolaboração entre estruturas e organismos, divulgação e partilha de informação científica e técnica e, ainda, o incentivo individual para o investimento em estudos nesta área.

Em contexto de empresa, importa identificar que obrigações existem para o empregador e para o trabalhador, no que diz respeito às condições de segurança e saúde no trabalho. A Lei nº 102/2009, de 10 de Setembro, nos seus artigos 15º e 17º enumera um conjunto de obrigações que abaixo se resumem:

- Ao empregador compete:
 - Cumprir com as prescrições legais ou convencionais em matéria de SST;
 - Assegurar condições de SST a todos os trabalhadores e em todos os aspetos do seu trabalho;
 - Reger-se pelos princípios gerais da prevenção durante o exercício da atividade (identificação, avaliação e combate/redução dos riscos profissionais, priorizar medidas de proteção e intervenções, minimização da exposição ao risco, adaptação do trabalho ao Homem e organização do trabalho contemplando também a prevenção de riscos psicossociais e ergonómicos, elaboração e divulgação de instruções e orientações, preferencialmente incluindo os trabalhadores);

- Agir tendo em vista a obtenção de níveis eficazes de proteção da SST do trabalhador;
 - Fornecer informações e formação ao trabalhador para que exerça a sua atividade em condições de Segurança e Saúde, tendo consideração pelos conhecimentos e aptidões em matéria de SST que o mesmo possua e potenciá-las;
 - Assegurar adequadamente a vigilância de saúde do trabalhador;
 - Identificar e planear as medidas em termos de primeiros socorros, combate a incêndios e evacuação.
- Ao trabalhador compete:
- Cumprir as prescrições legais e organizacionais em matéria de SST;
 - Zelar pela própria segurança e saúde, bem como pelas de outras pessoas relacionadas com o exercício laboral;
 - Utilizar adequada e corretamente todos os equipamentos, aparelhos, máquinas, instrumentos, substâncias e meios, orientando-se pelo procedimento de trabalho previamente estabelecido e utilizando os respetivos equipamentos de proteção individual (EPI) e coletiva (EPC);
 - Cooperar proactivamente para a melhoria da SST na organização, colaborando nas atividades de informação/formação, consultas de vigilância de saúde e outras atividades relevantes;
 - Comunicar no imediato ao seu superior hierárquico (ou ao trabalhador designado) qualquer avaria, deficiência ao mau funcionamento potencialmente perigosos;
 - Adotar as medidas e instruções estabelecidas na organização, em caso de perigo eminente e grave.

Em contexto de empresa, o compromisso com a formação deverá ser mútuo e concretizar-se de parte a parte. De acordo com o previsto na alínea i) do número 1 do artigo 127º do Código do Trabalho, o empregador deve “fornecer ao trabalhador a informação e a formação adequadas à prevenção de riscos de acidente ou doença”. Por sua vez, o trabalhador deverá “participar de modo diligente em ações de formação profissional que lhe sejam proporcionadas pelo empregador” (alínea d) do número 1 do artigo 128º do Código do Trabalho).

Conforme abordado no subcapítulo 1.2.1 deste trabalho, relativamente à formação contínua em contexto de empresa, compete ao empregador o cumprimento das obrigações previstas no Código do Trabalho no seu artigo 131º. A área da formação contínua é determinada por acordo entre empregador e trabalhador (ou pelo empregador, desde que devidamente relacionada com a atividade desempenhada pelo trabalhador) e cabe ao trabalhador escolher entre os três conteúdos: Tecnologias de Informação e Comunicação, Segurança e Saúde no Trabalho ou Língua Estrangeira (conforme artigo 133º do Código do Trabalho).

A formação no âmbito de SST soma os benefícios da formação em contexto de empresa com a direta aplicabilidade ao contexto real de trabalho, porque se adequa à específica tarefa que o trabalhador tem de desempenhar no seu dia-a-dia. Deverá, portanto, ter uma componente teórica (necessariamente inerente) mas incidir sobretudo em pormenores práticos, na simulação e resolução de problemas, para que o trabalhador seja estimulado a transpor esse conhecimento para a sua prática profissional (Meignant, 1999; Bernardes, 2013).

As temáticas da formação em SST deverão relacionar-se o mais possível com as práticas diárias dos trabalhadores, contemplando sempre que possível uma simulação prática para que se construa um momento de aplicação e mobilização de saberes numa prática simulada que proporciona o esclarecimento de dúvidas. Esta técnica vai permitir que o trabalhador seja confrontado com as dificuldades de aplicar o que aprendeu à sua prática diária, ainda que em ambiente simulado. Isto vai permitir que quando tiver de o fazer no seu contexto real de trabalho, já tenha grande parte das suas dúvidas esclarecidas e tenha presente a experiência prévia (Bernardes, 2013).

Relativamente às temáticas, estas deverão incidir sobretudo na avaliação de riscos a que o trabalhador está exposto no local de trabalho (biológicos, ergonómicos, físicos, psicossociais, e todos os que se relacionem direta ou indiretamente com a função desempenhada), nas medidas de proteção individual e coletiva que pode adotar para que se encontre minimizada a sua exposição ao risco, nas boas práticas de movimentação manual de cargas e ergonomia, na promoção e treino do trabalho em equipa, na promoção e treino da liderança, na atuação perante situação de emergência ou acidente de trabalho, na identificação e prevenção das doenças profissionais (Miguel, 2012; Bernardes, 2013).

No que diz respeito a SST, o investimento na formação de trabalhadores pode promover dinâmica e eficazmente o desenvolvimento do seu raciocínio, capacidade para

lidar com o stresse, poder de tomada de decisão e resolução de problemas, a par com a melhoria das práticas e num contínuo desenvolvimento das suas competências (Bernardes, 2013).

2. METODOLOGIA E ESTUDO EMPÍRICO

Neste capítulo apresenta-se o objeto de estudo, a caracterização da CML e a metodologia utilizada para a realização deste estudo.

2.1.Objeto de estudo

Neste capítulo descreve-se, sucintamente, a empresa em estudo – CML – relativamente à sua missão enquanto instituição e mais concretamente às competências preconizadas para os Departamentos sobre os quais incide este estudo.

2.1.1. Caracterização da empresa

Na antiguidade, Lisboa, na altura designada por *Olissipo*, caracterizava-se pela existência de um núcleo de população fixa defendida pela soldadesca. Era especialmente constituída por famílias cultivadoras da terra que, em troca de proteção e defesa, ofereciam o seu pão, fruta, vinho, legumes e gado. Atualmente, e de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística nos Censos 2011, Lisboa é hoje a capital onde habitam 547773 pessoas, das quais 45,82% são homens e 54,18% são mulheres. Ao todo, Lisboa tem hoje cerca de 244.271 famílias. A capital de Portugal é agora reconhecida pelas suas várias atividades, como o comércio, o núcleo empresarial e de negócios, o ambiente e instituições de ensino básico e superior, o turismo e a hotelaria.

Sob a presidência do Dr. Fernando Medina, a CML tem como missão fazer de Lisboa “uma cidade para as pessoas”, tornando-a mais próxima, inclusiva, global, empreendedora e sustentável (CML, 2015 disponível em <http://www.cm-lisboa.pt/>).

No exercício da sua atividade, conforme descrito na Deliberação n.º 876/2015, compete ao Departamento de Saúde, Higiene e Segurança da CML um conjunto de ações, das quais se destacam:

- Promover políticas e implementar ações de promoção da saúde e do bem-estar no trabalho, bem como de boas práticas na vigilância dos mesmos;
- Estudar condições e locais de trabalho e participar na conceção de novas instalações ou processos de trabalho, promovendo a aplicação da ergonomia;
- Proceder à inspeção dos locais de trabalho para observação e análise do ambiente e seus meios na saúde;

- Analisar causas dos acidentes de trabalho e promover medidas corretivas, assegurando o acompanhamento de situações de acidente em serviço;
- Assegurar a avaliação e reavaliação das capacidades físicas e psíquicas dos trabalhadores, mediante exames médicos de admissão, periódicos e ocasionais;
- Assegurar a observância do regime específico da CML no que se refere a juntas médicas e verificação domiciliária da doença;
- Assegurar o controlo médico e administrativo de ausências por doença.

Por serem Departamentos que trabalham em parceria, destacam-se também algumas das competências do Departamento de Desenvolvimento e Formação (Deliberação n.º 876/2015):

- Diagnosticar as necessidades de formação e planear as ações a implementar, em articulação com os serviços municipais, com vista ao desenvolvimento dos trabalhadores e à melhoria do desempenho organizacional;
- Elaborar o plano anual de formação e gerir a sua execução, assegurando o controlo financeiro e a avaliação de resultados no que se refere à eficácia as ações, cumprimento dos objetivos definidos e grau de satisfação dos serviços e formandos;
- Assegurar a conceção e desenvolvimento, bem como a gestão logística e administrativa da formação, em articulação com os serviços municipais;
- Organizar e operacionalizar as iniciativas de acolhimento e integração de trabalhadores, de acordo com o definido pelo Departamento de Gestão de Recursos Humanos e em articulação com os serviços municipais;
- Promover a comunicação das atividades de desenvolvimento e formação junto dos destinatários;
- Planear e coordenar a oferta formativa do Município de Lisboa, em parceria com outros serviços municipais, em prol da articulação e consistência de conteúdos e canais, bem como da maximização de sinergias e racionalização de recursos, para a prestação de um serviço integrado, consistente e de excelência no desenvolvimento e informação.

O DRMM, incluído na Direção Municipal de Higiene Urbana, engloba a Divisão de Gestão de Frota e a Divisão de Manutenção de Frota. Conforme a Deliberação nº 876/2015, de 21 de Maio de 2015, descrevem-se abaixo as competências das duas divisões que englobam o DRMM:

- Divisão de Gestão da Frota (artigo 86º):
 - Assegurar a gestão da frota municipal;
 - Planear e executar a distribuição racional dos meios de transporte existentes no património municipal pelos diversos utilizadores;
 - Estudar e propor medidas de renovação da frota municipal, quer através de outros modelos jurídico-institucionais;
 - Assegurar o estacionamento das viaturas municipais, a aquisição de combustíveis e abastecimento da frota, lavagem e assistência a pneus dos veículos municipais;
 - Gerir a carteira de seguros de toda a frota municipal, sem prejuízo das competências do Departamento de Aprovisionamentos, mediante a prévia definição de especificações técnicas;
 - Gerir os problemas decorrentes de sinistros com viaturas municipais;
 - Avaliar e orçamentar os danos causados em viaturas municipais decorrentes de sinistros;
 - Propor e apoiar medidas que preparem os serviços e condutores com vista à prevenção da sinistralidade e consequente redução dos encargos daí decorrentes para o Município.
- Divisão de Manutenção de Frota (artigo 87º):
 - Assegurar a manutenção da frota municipal, com recurso às oficinas internas, complementada, sempre que haja necessidade, por oficinas externas;
 - Propor e acompanhar os procedimentos de contratação para aquisição de todas as peças, matérias, lubrificantes e outros bens de consumo corrente necessários à assistência à frota municipal e equipamentos de apoio;
 - Identificar e propor procedimentos de contratação de investimentos necessários à atividade e manutenção de resposta da frota municipal;
 - Gerir as oficinas e armazéns afetos à manutenção da frota, administrando os meios que lhes estão afetos;

- Gerir e manter o *stock* de peças;
- Colaborar na análise e na proposta de medidas de renovação da frota municipal.

Dentro do DRMM as atividades são desenvolvidas em onze secções: mecânica de pesados, equipamentos especiais, eletricidade auto, reparação de órgãos, máquinas-ferramentas, ferramentaria, carpintaria, preventiva, serralharia civil, mecânica de ligeiros, bate-chapas/pintura e receção. As áreas de funcionamento de cada secção estão devidamente identificadas e organizadas, de forma a existirem áreas bem delimitadas apesar de se encontrarem concentrarem todas no mesmo espaço físico amplo.

O planeamento de formação em SST da CML é feito anualmente e de acordo com os objetivos estabelecidos em termos do Sistema de Gestão de Segurança e Saúde no Trabalho (SGSST). Todos os anos é feito um levantamento de necessidades de formação individualmente a cada trabalhador que, posteriormente é confrontado com o levantamento feito nos serviços da CML, traçando-se assim as áreas de formação prioritárias para cada Departamento.

No caso do DRMM, centra-se este estudo concretamente na formação em matéria de SST desenvolvida durante o mês de Novembro de 2014 na sala de formação do DRMM. Nesta formação estiveram presentes enquanto formadores elementos do Departamento de Saúde, Higiene e Segurança no Trabalho e elementos do Departamento de Higiene Urbana. A formação foi divulgada pessoalmente durante as visitas dos TSST aos locais de trabalho do DRMM e das chefias diretas dos trabalhadores, bem como através de afixação folheto informativo.

Num total de 8 ações de formação a mais de 70% dos trabalhadores do DRMM, foi estabelecido o seguinte programa (conforme Programa de ação de formação em SST da CML, 2015):

- Apresentação dos serviços de SST da CML;
- Enquadramento legal da SST;
- Noções básicas de Serviços de Saúde e de Gestão de Segurança no Trabalho;
- Avaliação de riscos profissionais, adaptados a cada local de trabalho;
- Exposição profissional a agentes físicos – caso específico do ruído;

- Incidentes de trabalho;
- Doenças profissionais;
- Controlo e vigilância de saúde dos trabalhadores;
- Movimentação manual de cargas (que incluiu componente prática de treino de posturas e princípios da movimentação manual de cargas).

Enquanto recursos foram utilizados a sala de formação e respetivos equipamentos informáticos, bem como EPI referentes às funções do DRMM e exemplos de cargas.

2.2. Metodologia

Neste capítulo descreve-se o tipo de investigação efetuado na realização deste trabalho, bem como as técnicas de investigação e a amostra.

2.2.1. Tipo de investigação

A investigação selecionada para este trabalho é o estudo de caso, uma vez que permite compreender com maior clareza os fenómenos individuais e, sobretudo, os processos organizacionais, sendo útil quando o objeto a ser estudado é amplo, complexo e não pode ser estudado fora do seu contexto (Yin, 2001).

2.2.2. Técnicas de investigação e amostra

A metodologia de estudo de caso pretende explorar ou conferir se uma determinada teoria se aplica efetivamente na prática, valorizando sobretudo a recolha de informações pelos métodos entrevista, questionário e análise documental. Estes métodos conferem-lhe informações ricas e relevantes uma vez que cada indivíduo expressará a sua opinião sobre determinado assunto através das suas próprias interpretações (Yin, 2001).

2.2.2.1. Inquérito por questionário

Para dar resposta aos objetivos do estudo em questão, optou-se pela técnica de questionário, por ser facilmente aplicável a uma amostra mais alargada e dada a pouca disponibilidade dos trabalhadores em interromper o seu trabalho para a realização de entrevistas.

Assim, construiu-se um questionário com duração de preenchimento de aproximadamente 5-10 minutos que pudesse ser aplicado durante um momento de pausa

dos trabalhadores. O mesmo consiste somente em questões relativamente às quais as respostas se cingem em sim ou não. O questionário encontra-se no seu formato de aplicação no capítulo Apêndice n.º 2 – Questionário aos trabalhadores da CML.

O inquérito encontra-se organizado em três partes, sendo que a parte A pretende recolher informações sobre a caracterização dos trabalhadores da DRMM (idade, profissão, antiguidade, escolaridade, função na CML), a parte B incide sobretudo na importância dada pelos trabalhadores à formação ministrada na CML, de uma forma geral, e, concretamente, no âmbito da SST, para o desenvolvimento de competências. Por fim, a parte C visa identificar características e práticas dos trabalhadores que sejam indicadoras de competência profissional, tendo por base os critérios e temáticas da formação ministrada (utilização de EPI, movimentação de cargas e procedimento em caso de acidente de trabalho).

Os objetivos aos quais o inquérito pretende dar resposta são:

- Identificar o papel que os trabalhadores atribuem à formação na CML;
- Analisar a perceção dos trabalhadores relativamente à relação entre a formação em SST ministrada em Novembro de 2014 e o desenvolvimento das competências profissionais.

Para a aplicação do questionário, consideraram-se 50 dos 112 trabalhadores do DRMM (44,6% dos trabalhadores, com 100% de taxa de resposta). A amostra foi seleccionada com vista a englobar o máximo de secções das oficinas possível e teve em conta o plano de trabalho diário dos trabalhadores, para que fosse possível a sua realização.

2.2.2.2. Entrevista semi-diretiva

A entrevista, enquanto técnica de recolha de informação, é simples e de fácil aplicação e tem, sobretudo, a vantagem de oferecer informações não só sobre as respostas do entrevistado como da sua comunicação verbal e não-verbal (Yin, 2001).

A seleção da entrevista semi-diretiva incidiu sobretudo no facto de permitir a colocação de questões abertas, num ambiente mais informal. Tendo por base um guião de orientação de entrevista, este tipo de entrevista tem a grande vantagem de proporcionar ao entrevistado a oportunidade de expressar, livremente, o seu ponto de vista. No caso concreto em que foi aplicada, permitiu também conferir uma melhor análise relativa à organização CML e complemento às informações recolhidas através do inquérito por questionário aplicado aos trabalhadores. O tratamento dos dados

recolhidos em contexto de entrevista será feito apenas através de análise dos discursos dos entrevistados.

A realização da entrevista pretendeu dar resposta aos seguintes objetivos:

- Descrever como é realizado o planeamento e organização da formação em SST para os funcionários de DRMM na CML;
- Descrever quais os principais objetivos e características da formação em SST no DRMM da CML;
- Analisar a relação entre a frequência da formação em SST e o desenvolvimento das competências profissionais.

Em termos e organização, a entrevista centrou-se em seis questões essenciais abrangendo três dimensões: importância da formação para a CML, planeamento e organização da formação aos funcionários de DRMM e descrição das principais características do plano de formação em SST da CML.

Para aplicação da entrevista, selecionaram-se os TSST da CML diretamente envolvidos no planeamento e implementação da formação em SST aos trabalhadores do DRMM por forma a melhor compreender de que forma a formação foi pensada para os trabalhadores e qual o resultado final no que diz respeito à melhoria das práticas. O guião da entrevista encontra-se no Apêndice n.º 3 – Guião de Entrevista aos Técnicos Superiores de Segurança no Trabalho da CML.

2.2.2.3. Análise documental

Segundo Godoy (1995), a análise documental procura identificar informações factuais nos documentos tendo por base questões de interesse e tendo em vista a validação das informações obtidas através de entrevista. Enquanto técnica tem como vantagem ser de baixo custo, complementar informações e ainda contribuir para a identificação de problemas ou áreas de melhoria.

Godoy (1995) defende que a análise documental pode ter como desvantagem a falta de objetividade e uma validade questionável, mas que associada a outras técnicas pode reforçar a consolidação do estudo.

Os documentos analisados para este estudo foram o Organograma da CML, a Deliberação n.º 876/2015 e o Programa de ação de formação em SST da CML, englobando também o planeamento da ação no que diz respeito aos seus conteúdos

programáticos e organização espaço-temporal. Os documentos foram analisados tendo em conta as questões em estudo, procurando dar resposta aos seguintes objetivos:

- Identificar as competências dos departamentos da CML (SST, formação e DRMM);
- Descrever como é planeada e organizada a formação em SST ao DRMM.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DADOS

Neste capítulo apresentam-se os dados resultantes deste estudo, seguindo-se posteriormente à sua discussão à luz do seu enquadramento teórico.

3.1. Caracterização dos participantes

Abaixo caracterizam-se os participantes do inquérito por questionário e entrevista semi-diretiva, ao nível da sua formação académica/profissional, profissão, função e antiguidade na CML.

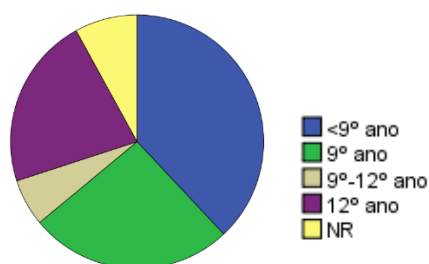
3.1.1. Inquérito por questionário

Do total de trabalhadores do DRMM (112), foi possível a realização de questionário a cinquenta trabalhadores, representando 44,64% do total de trabalhadores. Todos os participantes são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 25 e os 62 anos sendo que a média de idades é 47,84 anos. Porém, a análise estatística efetuada revela uma moda de 60 anos, o que constitui um dado muito importante a considerar nomeadamente no que diz respeito às alterações físicas e psicológicas referentes ao envelhecimento, a somar ao facto de a aprendizagem apresentar mais desafios nas faixas etárias mais velhas. Este dado reforça a importância de adaptar metodologias e estratégias para melhor chegar aos trabalhadores, por forma a motivá-los no seu dia-a-dia a manterem um atitude dinâmica, proactiva e promotora do desenvolvimento de competências.

Em matérias de SST, o TSST tem um papel importante já que tem a oportunidade de se deslocar direta e pessoalmente aos locais de trabalho e oferecer um acompanhamento mais personalizado aos trabalhadores e, consequentemente, ir efetuando uma promoção da SST.

Relativamente às habilitações escolares dos participantes, conforme se pode verificar no gráfico 1, a maioria dos trabalhadores tem escolaridade inferior ao 9º ano (38%), seguindo-se aqueles que têm o 9º ano completo (26%) e o 12º ano completo (22%). Para a seleção de métodos e metodologias pedagógicas, importa perceber que base escolar têm os trabalhadores, para que consigam compreender não somente a comunicação verbal, como também a escrita nas suas diversas formas. Também as seleções de estratégias de dinamização de sessões de formação e instrumentos a aplicar deverão ser adequados ao público-alvo.

Gráfico 1 - Distribuição dos trabalhadores por habilitação escolar.

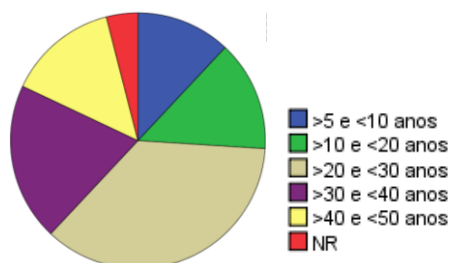


Fonte: dados do inquérito.

Sabendo qual é o *background* de idade e escolaridade dos trabalhadores é relevante também analisar há quanto tempo são funcionários da CML. Este dado é relevante no âmbito deste estudo uma vez que, estudos apontam para uma tendência a desvalorizar a formação e a SST proporcionalmente ao aumento do tempo de antiguidade na tarefa/organização.

Dos trabalhadores inquiridos, conforme se verifica no gráfico 2, a maioria (36%) encontra-se no intervalo dos 20-30 anos de antiguidade na CML. Não obstante, destacam-se ainda os intervalos dos 30-40 anos e dos 40-50 anos que, cumulativamente, revelam que 70% dos trabalhadores do DRMM trabalham na CML há mais de 20 anos.

Gráfico 2- Distribuição dos trabalhadores por tempo de trabalho na CML.



Fonte: dados do inquérito.

Da análise da caracterização dos participantes constata-se, portanto, que se trata de um grupo de trabalhadores com características especiais, nomeadamente pela sua idade e pelo tempo de trabalho na CML. Estes dois fatores associados são dados muito relevantes a considerar no planeamento da SST, concretamente no que diz respeito ao planeamento de formação e à adoção de medidas de proteção individual e coletiva, uma vez que é expectável uma menor predisposição à mudança e à atualização de práticas, pelo enraizamento de métodos de trabalho desenvolvidos ao longo dos anos.

3.1.2. Entrevista semi-diretiva

Foi realizada entrevista aos três TSST pertencentes ao Departamento de SST da CML responsáveis pela formação em SST ao DRMM, que se caracterizam por TSST A, B e C (Tabela 1). O TSST A é licenciado em Saúde Ambiental, pós-graduado em SST e, à data da realização deste trabalho, a frequentar doutoramento na área da SST. Trabalha há dez anos na CML e sempre assumiu a função de TSST. O TSST B é licenciado em Ergonomia e pós-graduado em SST, trabalhando na CML há quinze anos e a exercer atualmente a função e coordenador de núcleo de SST.

Tabela 1 - Caracterização profissional e académica dos TSST.

TSST	Habilitações académicas	Profissão	CML	
			Função	Antiguidade
A	Licenciatura: Saúde Ambiental Pós-graduação: SST A frequentar doutoramento: SST	TSST	TSST	10 anos
B	Licenciatura: Ergonomia Pós-graduação: SST	Ergonomista TSST	Coordenador núcleo SST	15 anos
C	Licenciatura: Educação	TSST	TSST	15 anos

A participação dos TSST tornou-se fundamental para compreender não só a perspetiva organizacional acerca da formação de trabalhadores em matéria de SST como também para complementar informação recolhida junto dos trabalhadores, obtendo assim uma análise de ambas as partes (formandos e formadores).

3.2. Análise dos dados

Neste capítulo analisam-se os dados recolhidos através das três técnicas de investigação aplicadas: inquérito, da entrevista e da análise documental. A análise está organizada em três grandes partes sendo que a primeira pretende abordar os aspetos referentes ao planeamento e organização da formação em SST no DRMM, seguidamente analisa-se a perceção dos trabalhadores sobre a formação em SST e, por último, a relação entre a formação em SST e as competências profissionais dos trabalhadores do DRMM.

3.2.1. Planeamento da formação em SST no DRMM

Segundo os TSST entrevistados, a formação é importante para a CML e tem como pilar fundamental o Departamento de Formação “que se dedica em exclusivo a todas as questões relativas à formação” (TSST B). Segundo os três entrevistados, o plano de formação é elaborado anualmente, em função dos objetivos estabelecidos no SGSST e tendo por base o levantamento de necessidades junto dos trabalhadores, suas chefias diretas e coordenadores de Departamentos. No caso do DRMM, a formação é planeada tendo como principal objetivo a “sensibilização e consciencialização para os riscos profissionais a que os trabalhadores estão expostos no desenvolvimento da sua atividade” (TSST C).

O Departamento de SST, em colaboração com o Departamento de Formação, define temáticas adaptadas à realidade de trabalho dos trabalhadores do DRMM incidindo, sobretudo, na promoção da cultura de segurança, atitudes preventivas e corretivas e, ainda, divulgação de monitorizações efetuadas durante o ano anterior ou corrente. “A formação proporcionada aos trabalhadores do DRMM é essencialmente no âmbito das suas tarefas diárias (formação específica das áreas profissionais) assim como formação no âmbito da SST” (TSST A).

A formação tem sempre como ponto de partida as necessidades de formação mais prementes face ao contexto e, segundo a TSST A, atualmente na formação em SST ministrada ao DRMM “tem-se também apostado na formação relativamente aos ricos psicossociais e interpretação das fichas técnicas dos produtos químicos e rótulos de tintas e diluentes na secção da pintura” (TSST A).

Da análise de dados referentes ao inquérito realizado aos trabalhadores, verifica-se que, dos 50 trabalhadores inquiridos, 60% sabe da existência do plano de formação para trabalhadores da CML e já o consultou pelo menos uma vez. Este dado é positivo pois demonstra que o plano de formação, no seu formato formal e informal, está acessível e é divulgado junto dos trabalhadores. Contudo, consiste num aspeto a melhorar visto que 10 destes trabalhadores não sabem que existe um plano de formação estruturado e, portanto, nunca o consultaram.

Este facto poderá melhorar-se através do maior envolvimento das chefias diretas e dos superiores hierárquicos mais próximos dos trabalhadores, tendo em conta que 76% dos trabalhadores inquiridos referiu que o seu superior hierárquico mais próximo não o consulta sobre as suas necessidades de formação. Manter os trabalhadores

conhecedores dos objetivos e planos das organizações, bem como incluí-los no planejamento, constitui um incentivo motivacional para a sua integração mais ativa e voluntária nos projetos e iniciativas dos serviços (Bernardes, 2013).

Concretamente no âmbito da SST, a formação visa a promoção de ambientes de trabalho saudáveis e seguros e incide, sobretudo, na prevenção de acidentes de trabalho e de doenças profissionais (Alves et. al, 2013:40). Na análise às respostas dos trabalhadores constata-se que 43 trabalhadores (86%) já tiveram um acidente de trabalho, dos quais 30 tiveram mais do que um acidente de trabalho. Este dado é relevante e sustenta a importância de existir um plano de formação em SST ativo, dinâmico e eficaz nomeadamente no que à utilização de EPI e ao desenvolvimento de uma cultura de segurança diz respeito.

Para os TSST entrevistados, a formação em SST torna-se crucial face às características das tarefas exercidas pelos trabalhadores no DRMM. Expostos aos mais variados riscos profissionais, são trabalhadores onde a SST deverá estar sempre assegurada. A “formação tem um papel fundamental e deve ser o mais possível prática e em contexto real de trabalho por forma a ser mais eficaz” (TSST C) e deverá existir também um “acompanhamento posterior às ações de formação para (...) [que seja] implementado na prática” (TSST A).

Dos trabalhadores inquiridos, ao nível do inquérito, 96% afirma a SST como um fator importante e 88% considera ter uma profissão de risco. Portanto, o exercício de tarefas com o adequado EPI, a organização do trabalho tendo em vista a menor exposição ao risco possível e, ainda, a organização do espaço face às diferentes atividades que se exercem são fatores importantes a considerar. Segundo Miguel (2012), a utilização de EPI deverá ter em conta o risco associado à tarefa em particular, as condições de trabalho, a parte do corpo a proteger e as características inerentes ao trabalhador. O autor defende também que “a interação do Homem com o espaço de trabalho que o rodeia pressupõe o estudo dos elementos que possam afetar a posição, a postura (...) o conforto e a eficiência”, sendo que a organização do espaço e materiais se torna fundamental.

Segundo o TSST C, a formação em SST ministrada aos trabalhadores do DRMM é especialmente importante pela “consciencialização dos riscos a que todos os trabalhadores estão expostos” e é proporcionada no “âmbito das suas funções profissionais, no âmbito da SST e no âmbito das Emergências (plano de emergência e combate a incêndios)”. A formação tem um papel fundamental e os TSST definem o

plano de formação em SST do DRMM como “prático, real, eficaz” (TSST B), “objetivo, ajustado aos riscos e às expetativas dos trabalhadores” (TSST A). Conforme Bernardes (2013), quanto mais prática e adequada à realidade de trabalho for, maior o potencial da formação ser eficaz e mais fácil é ao trabalhador transpor as aprendizagens e implementar melhorias na sua prática profissional diária (Bernardes, 2013).

3.2.2. Perceção dos trabalhadores sobre a formação em SST

Os trabalhadores são um elemento crucial no que à formação em SST diz respeito, uma vez que é a pensar neles, bem como na sua segurança e saúde, que a formação deve ser pensada, planeada e implementada. Como tal, é relevante compreender que importância dão os trabalhadores à formação e que perceção têm especificamente sobre a formação em SST.

Neste estudo, constatamos que os trabalhadores estão predispostos para a formação e a entendem como uma mais-valia. A maioria dos trabalhadores, inquiridos através de inquérito, não considera a formação apenas uma obrigatoriedade (86%), uma perda de tempo (88%) ou um gasto desnecessário de recursos económico-financeiros (92%), sendo que 82% dos trabalhadores afirmam considerar a formação como um bom investimento.

Verifica-se que 78% dos trabalhadores inquiridos refere estar motivado para participar na formação ministrada pela CML e 86% gostaria de ter um papel mais ativo nos assuntos de SST (gráfico 3).

Gráfico 3 - Questão C29 "Gostava de poder participar mais nos assuntos de SST?"



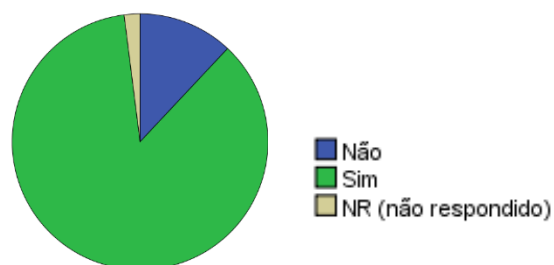
Fonte: dados do inquérito.

São, sem dúvida, bons indicadores, porém apresenta-se uma sugestão de melhoria que poderá ser considerada para maximizar a predisposição dos trabalhadores para a formação no âmbito da SST. Como foi referido anteriormente, grande parte dos trabalhadores estão a exercer funções na CML há muitos anos pelo que podem considerar-se bastante conhecedores da sua profissão e atividade, eventualmente até

peritos na sua atividade (Bernardes, 2013). Quando questionados sobre se alguma vez tiveram um convite por parte da CML para participarem enquanto formador numa ação de formação, 92% afirma nunca ter sido convidado. Poderia considerar-se a inclusão de elementos-chave do grupo de trabalhadores nas formações de SST, através da formação por pares, podendo potenciar a viabilidade das estratégias implementadas, nomeadamente no que diz respeito a EPI e atitudes preventivas (Bernardes, 2013).

Concretamente sobre a opinião dos trabalhadores relativamente à formação em SST, destaca-se que 86% dos trabalhadores inquiridos considera importante ter formação sobre SST (gráfico 4).

Gráfico 4 - *Questão C20 "Considera que ter formação sobre SST é relevante para a sua profissão?"*



Fonte: dados do inquérito.

Quando questionados sobre a última formação em SST, sobre a qual incide este estudo, a avaliação geral dos trabalhadores foi positiva sendo que a maioria considera que os conteúdos eram adequados (58%), os materiais eram adequados (58%), existiam boas condições no local de formação (60%) e os formadores estiveram disponíveis para explicar as temáticas e esclarecer dúvidas (72%). A formação ministrada em Novembro de 2014, como referido anteriormente, abordou as temáticas do enquadramento legal da SST, noções básicas de SST, avaliação de riscos profissionais, sensibilização para a exposição a riscos profissionais, incidentes e acidentes de trabalho, doenças profissionais e dedicou a parte prática especialmente à movimentação manual de cargas.

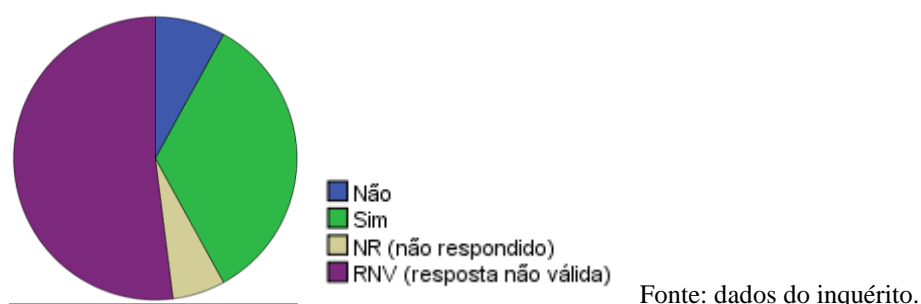
Importa referir que o grupo de questões relativo à componente prática da formação foi aquele em que os trabalhadores tiveram uma maior percentagem de respostas não válidas sobretudo por erros de preenchimento ou dupla resposta. Este facto deve ser todo em conta na interpretação dos resultados, compreendendo que podem não ser os mais expressivos da realidade. Apesar deste acontecimento, dos trabalhadores que responderam validamente a este grupo de questões, 32% refere ter

participado na parte prática da formação em SST, sendo que apenas 6% se sentiu desconfortável em participar.

Sobre a forma como se concretizou o exercício prático, os trabalhadores consideram que existiu uma avaliação construtiva do seu desempenho (22%) e, em 14% dos casos, o desempenho foi corrigido no sentido da melhoria.

Foi preocupação dos formadores criar uma formação adaptada às reais condições de trabalho dos trabalhadores, que permitisse analisar e corrigir práticas, promovendo a melhoria do desempenho. Conforme se verifica nos gráfico 5, e tendo em consideração a elevada percentagem de respostas não válidas, 34% dos trabalhadores afirmam ter gostado de participar diretamente na componente prática da formação.

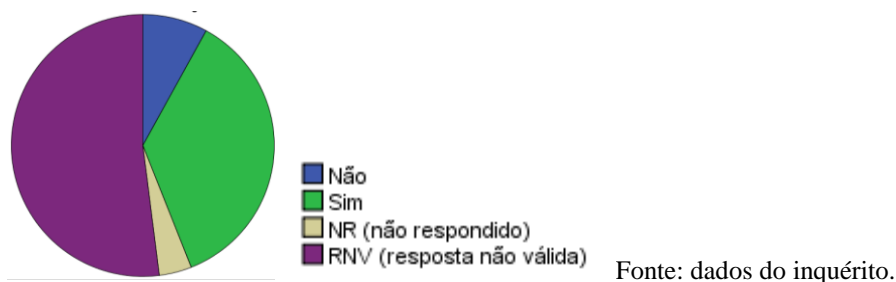
Gráfico 5 - Questão B17f) "Gostou de participar na parte prática da formação?"



Apesar da elevada taxa de respostas não válidas nesta questão, verifica-se que, dentro das respostas dadas, a maioria assinala ter gostado da componente prática da formação. Por si só, o facto de os trabalhadores gostarem não é suficientemente relevante, contudo permite compreender que as estrutura adotada na componente prática teve boa receptividade por parte dos trabalhadores, o que constitui um aspeto benéfico e deverá ser um reforço positivo para as estratégias adotadas.

Relativamente à aprendizagem, conforme se constata pelo gráfico 6, a maioria dos trabalhadores (36%) que responderam à questão referem ter aprendido algo novo com a formação em SST.

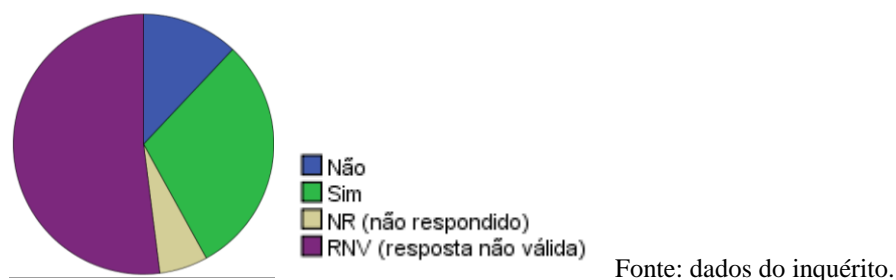
Gráfico 6 - Questão B17g) "Sente que aprendeu algo novo?"



O principal objetivo da formação é a aprendizagem e, neste caso, pode considerar-se bastante positivo o facto de os trabalhadores reconhecerem que aprenderam algo novo já que, em algumas situações, a receptividade às ações de formação diminui porque os formandos ficam com a sensação de que não aprenderam nada além do que efetivamente já sabiam (Carré & Caspar, 1999). É, portanto, importante que exista o estímulo de aprender algo mais pois vai reforçar a motivação.

No gráfico 7 verifica-se que 30% dos trabalhadores considera que foi estimulado a melhorar as suas práticas profissionais.

Gráfico 7- Questão B17h) "Sente que, com a parte prática, foi estimulado a melhorar o seu desempenho?"



Estes dados revelam que a formação em SST foi dinamizada tendo em vista a motivação para a participação e para a transposição dos conhecimentos para a prática real de trabalho. Esta abordagem permite maior facilidade na aprendizagem dos trabalhadores porque os coloca na ação, permitindo a criação de um espaço de execução, questionamento, promovendo a reflexão sobre as suas práticas profissionais e definição de aspetos de melhoria (Canário, 2000; Bernardes, 2013). Sabe-se que envolver os trabalhadores como atores principais nas ações de formação permite melhor consolidação de conhecimentos, especialmente quando se considera também uma componente prática para complementar a componente expositiva e constitui um dos objetivos mais relevantes da formação em contexto de trabalho (Bernardes, 2013).

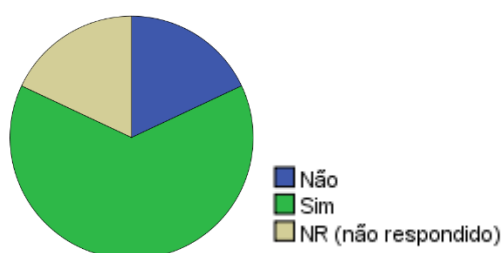
De facto, comprovando o resultado positivo da formação ministrada, 88% dos trabalhadores considera que a formação em SST reforça os seus conhecimentos e 80%

afirma conseguir aplicar na sua prática profissional diária os conhecimentos mobilizados e apreendidos na formação.

3.2.3. Formação em SST para o desenvolvimento das competências profissionais

A análise das respostas dos trabalhadores inquiridos através de questionário revela um balanço positivo da formação em SST na promoção e efetivo desenvolvimento de competências dos trabalhadores, tanto ao nível teórico (saber-saber), prático (saber-fazer) e comportamental (saber-estar). Conforme Le Boterf (2006) e Bernardes (2013), a formação que estimule o desenvolvimento das três dimensões do saber (saber-ser, saber-fazer e saber-saber) é promotora do desenvolvimento de competências profissionais e, consequentemente, do desempenho. De facto, conforme se verifica no gráfico 8, a maioria dos trabalhadores (64%) identifica a formação em SST como tendo proporcionado a melhoria do seu desempenho profissional.

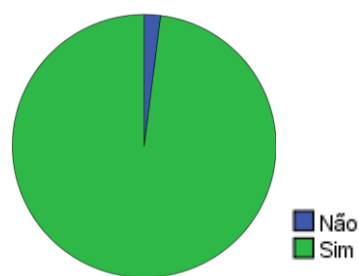
Gráfico 8 - Questão B23 "A formação que frequentou permitiu a melhoria do seu desempenho?"



Fonte: dados do inquérito.

Sabe-se que o desempenho profissional está diretamente ligado à competência profissional, sendo que o trabalhador competente é aquele que consegue mobilizar os seus conhecimentos, comportamentos e recursos na sua prática profissional (Carré & Caspar, 1999). Da totalidade de trabalhadores inquiridos, 98% afirma sentir-se competente no desempenho das suas funções (gráfico 9), o que é bastante benéfico já que um sentimento positivo de competência promove a autonomia, a participação ativa e a responsabilidade profissional dos trabalhadores e proporciona uma maior eficácia no desempenho (Faria et. al, 2000; Bernardes, 2013).

Gráfico 9 - Questão C27 "Sente-se competente no desempenho da sua função?"

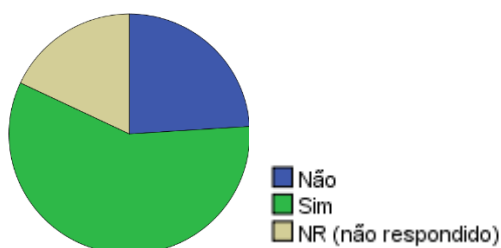


Fonte: dados do inquérito.

Tendo em conta que a autoperceção de competência corresponde a uma melhor mobilização de capacidades e resulta em melhores desempenhos (Faria et al., 2000), é importante que a formação incida em estratégias que promovam o desenvolvimento de competências. No caso concreto em estudo, a formação em SST prima pela adequada interligação com a prática profissional dos trabalhadores e pela adoção de metodologias dinâmicas e objetivas, abdicando das modalidades tradicionais (APSIOT, 1998).

Como resultado, destaca-se de forma positiva que 58% dos trabalhadores afirma que a formação em SST permitiu o desenvolvimento de competências teóricas (gráfico 10). De acordo com Carré & Caspar (1999), a aquisição e consolidação de saberes deve estar na base da aprendizagem já que os conhecimentos são a pedra basilar da construção da competência. Sendo que a formação ministrada incidiu na consolidação de conhecimentos já adquiridos e na aquisição de novos conhecimentos, compreende-se que a mesma correspondeu à necessidade de aprendizagem teórica dos trabalhadores e, assim, promoveu o desenvolvimento das competências teóricas dos mesmos. Com a promoção do desenvolvimento das competências teóricas potencia-se também o desenvolvimento das restantes competências (Le Boterf, 2006).

Gráfico 10 - Questão B25 "A formação que frequentou permitiu o desenvolvimento das suas competências teóricas (saber-saber)?"

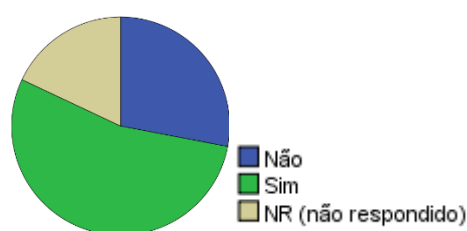


Fonte: dados do inquérito.

No gráfico 11 verifica-se que 54% dos trabalhadores que participaram no inquérito refere que a formação em SST permitiu o desenvolvimento de competências

práticas. Da mesma forma que o investimento na consolidação de conhecimentos em importância, também o trabalhar das competências práticas é fundamental no âmbito da formação e, em especial, da formação em SST (Bernardes, 2013). Contemplar uma componente prática nas ações de formação em SST constitui uma mais-valia, uma vez que maximiza a transferência de aprendizagens para o futuro, ou seja, para a prática profissional (Canário, 2000).

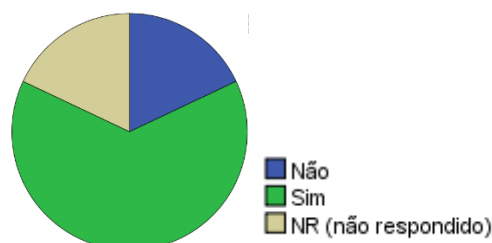
Gráfico 11 - *Questão B24 "A formação que frequentou permitiu o desenvolvimento das suas competências práticas (saber-fazer)?"*



Fonte: dados do inquérito.

Dos trabalhadores que responderam ao inquérito, 64% refere que a formação em SST permitiu o desenvolvimento de competências comportamentais/relacionais (gráfico 12). A par com a teoria e a prática, em contexto formativo, surge um importante espaço de desenvolvimento do saber-ser do formando (Faria et. al, 2000). Isto acontece porque se simula a prática expectável e desejável, sendo que a mesma também se reveste de um conjunto de especificidades ao nível, por exemplo, da comunicação, da relação interpessoal e do trabalho em equipa. Uma vez que em contexto de sala de formação foram trabalhados aspetos de cariz comportamental/relacional por forma a facilitar a execução das atividades em equipa na prática diária, constata-se que a formação em SST em estudo foi promotora também do desenvolvimento da competência comportamental.

Gráfico 12 - *Questão B26 "A formação que frequentou permitiu o desenvolvimento das suas competências comportamentais/relacionais (saber-estar)?"*



Fonte: dados do inquérito.

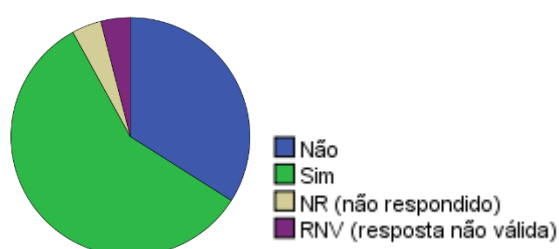
Ao nível das três dimensões de competência analisadas anteriormente, importa que não seja esquecida a percentagem de trabalhadores que afirmaram que a formação não permitiu o desenvolvimento das suas competências teóricas, práticas e/ou comportamentais. Neste âmbito, seria pertinente uma avaliação ao nível das estratégias utilizadas na formação mas sobretudo ao nível da participação dos trabalhadores. Poderá ser um aspeto a analisar e melhorar em formações futuras.

Tendo por base as temáticas ministradas na formação em estudo, procurou-se analisar qual é a mobilização de conhecimentos adquiridos na realidade laboral dos trabalhadores. Como tal, no inquérito por questionário foi criado um conjunto de questões relativas à adoção de boas práticas no âmbito da SST. Sobre a proteção individual, 72% dos trabalhadores afirma utilizar EPI adequado a cada tarefa que realiza. Relativamente à movimentação manual de cargas e às posturas corretas associadas, 80% dos trabalhadores afirma cumprir os princípios da movimentação manual de cargas e 88% refere ter a preocupação de adotar posturas corretas durante o seu exercício profissional. No que refere à temática dos acidentes de trabalho e planos de atuação, denota-se que 86% dos trabalhadores sabe como deve atuar em caso de sofrer um acidente de trabalho e, no caso de ser um colega a sofrer o acidente, 80% afirma saber a quem deve informar/chamar.

Estes dados resultam numa análise positiva da formação uma vez que os trabalhadores aparentemente adquiriram o conhecimento teórico relacionado com as temáticas e os aplicam na sua prática diária. Porém, sabe-se que em termos de questionamento sobre boas práticas, há uma tendência para os inquiridos responderem com a hipótese correta e não com a que efetivamente corresponde à verdade. De qualquer forma, durante a distribuição e preenchimento de inquéritos junto dos trabalhadores no seu local de trabalho, foi possível observar alguns aspetos que contribuem para a análise. A maior parte dos trabalhadores observados estavam a utilizar EPI adequado à tarefa que estavam a realizar e, de uma forma geral, recorriam a equipamentos de transporte e mobilização de cargas pesadas. O aspeto que se observou menos positivo foi o facto de alguns trabalhadores adotarem posturas incorretas e durante a execução dos trabalhos, o que também se relaciona em grande parte com o tipo de tarefas que realizam e destacando-se essencialmente os movimentos de torção da coluna.

Mesmo não constando diretamente nas temáticas abordadas nesta formação em SST, foi colocada uma questão aos trabalhadores no que diz respeito à prestação de primeiros socorros no caso de ocorrência de acidente de trabalho, sendo que 58% dos trabalhadores afirma saber prestar os primeiros socorros imediatos no caso de algum colega se magoar durante o trabalho (gráfico 13). Apesar do resultado ter sido positivo para o conhecimento dos trabalhadores, identifica-se que este assunto constitui uma necessidade de formação e que poderá ser considerada pela CML nos próximos planeamentos de formação aos trabalhadores.

Gráfico 13 - Questão C15 "Se um colega seu se magoar durante o trabalho, sabe prestar-lhe os primeiros socorros?"



Fonte: dados do inquérito.

A competência profissional em matéria de SST compreende também a gestão individual que cada trabalhador faz da sua SST, ou seja, a forma como o trabalhador atua no sentido de proteger a sua saúde e garantir a sua segurança. Este aspeto incide mais no âmbito da reflexão e da partilha de conhecimento como forma de gestão da SST individual e coletiva. A preocupação com a SST individual está presente, sendo que 90% dos inquiridos afirma preocupar-se com os riscos profissionais e, portanto, proteger-se. Assim como 92% refere que reflete sobre as matérias de SST relacionadas com o seu trabalho. Estes dados são bastante relevantes, porque demonstram que os trabalhadores do DRMM estão sensibilizados para a temática da SST e para os riscos profissionais a que estão expostos no seu dia-a-dia, procurando ser elementos ativos na prevenção da sua saúde e na proteção da sua integridade e segurança. O trabalhador deverá ser o principal ator na salvaguarda da sua segurança e saúde, procurando proteger-se dos riscos profissionais a que está exposto e prevenir acidentes (Areosa, 2009; Alves et. al, 2013).

No que diz respeito à gestão da SST coletiva, 94% dos trabalhadores afirma preocupar-se com a segurança dos colegas e agir no sentido de aconselhar e orientar os colegas no sentido da boa prática de uso de EPI (88%) e de movimentação manual de

cargas (86%). Também 80% refere partilhar conhecimentos sobre SST com os colegas de trabalho. São dados que devem ser valorizados uma vez que a preocupação pela SST coletiva entre trabalhadores vai promover a criação e manutenção de ambientes laborais mais seguros e saudáveis influenciam positivamente a produtividade o que, necessariamente, representa para CML enquanto organização um valor acrescido (Areosa, 2009).

A formação eficaz compreende, como se referiu anteriormente neste trabalho, a consolidação e manutenção de ações já existentes, o acompanhamento da mudança e ainda a preparação do futuro (Meignant, 1999). Como tal, importa que as organizações tenham previsto um plano de monitorização e acompanhamento da formação. No caso da CML, pela análise de discurso dos TSST entrevistados, “a formação por si só não é suficiente (...) deve-se apostar muito na formação no local de trabalho e depois no acompanhamento posterior, para que os conteúdos transmitidos sejam implementados na prática de forma eficaz” (TSST B) e “é importante também considerar as sugestões de melhoria apresentadas pelos formandos e considerá-las na revisão de objetivos seguinte” (TSST A).

Conclui-se que o plano de formação no âmbito de SST da CML encontra-se bem estruturado para corresponder às características específicas do trabalho realizado no DRMM, está orientado segundo objetivos organizacionais e, portanto, corresponde a uma estrutura formal e construída de participações de várias partes (Departamento de Formação, Departamento de SST, trabalhadores e serviços) o que traz contributos para se tornar mais abrangente e consolidado.

Relativamente à formação concreta que se analisou, considera-se que a mesma foi devidamente implementada e teve bons resultados no que à adesão de participantes diz respeito e, sobretudo, porque há uma preocupação real e efetiva do Departamento de SST em fazer a monitorização desta formação. Inclusivamente, o Departamento de SST tem implementadas visitas semanais ao DRMM para estar junto dos trabalhadores a recolher informações, a observar práticas profissionais e a corrigir aspetos passíveis de melhoria. Conforme os TSST entrevistados “deve apostar-se muito na formação no local de trabalho e depois no acompanhamento posterior às ações de formação” (TSST B) e “é importante considerar as sugestões de melhoria apresentadas pelos formandos (...) e considera-las na próxima revisão de objetivos” (TSST A).

Outro aspeto positivo que se destaca é a boa relação que os TSST estabelecem com os trabalhadores, permitindo-lhes a explanação livre dos seus pontos de vista, dúvidas e receios, mostrando-se sempre disponíveis para os ajudar, ouvir e esclarecer. De acordo com o TSST A, “a relação com os trabalhadores é próxima e sabem onde nos encontrar (...) ou há sempre um elemento de ligação a quem podem reportar para nos fazer chegar informações ou dúvidas sobre SST (...) trabalhamos em equipa”.

A título de conclusão, destaca-se que 58% dos trabalhadores considera-se seguro no seu local de trabalho sendo que 40% não se sente seguro no seu local de trabalho. Este resultado não é uma crítica, nem um apontamento negativo, antes o constatar de que a SST é um desafio permanente, nunca totalmente adquirido e sempre em dinâmica com as mudanças organizacionais, pessoais e sociais (Areosa, 2009; Miguel, 2012). Como tal, é fundamental estar presente, observar atentamente, estar alerta, envolver os trabalhadores e ser agente de mudança em simultâneo com eles (Alves et. al, 2013). A SST deverá ser uma prioridade, sempre.

CONCLUSÃO

A formação de adultos é um conceito que tem vindo a desenvolver-se ao longo dos tempos em muito devido à evolução das necessidades económicas e sociais para as quais se tornou necessário formar que pudessem dar-lhes resposta. A formação profissional de adultos é transposta, gradualmente, para o contexto das organizações empresariais, para que se adapte o mais possível às reais necessidades dos contextos, ara que se consolide um grupo de trabalhadores qualificados e competentes.

A competência é considerada o centro da ação e compreende a sociabilidade, a capacidade de adaptação, sentido de comunicação, o conhecimento e a técnica. O profissional competente é aquele que mobiliza eficazmente os seus saber-ser, saber-fazer e saber-saber, num momento ou situação, analisando-a na sua complexidade e especificidade, gerindo recursos e tomando decisões. A competência no âmbito da SST define-se pelo modo como o trabalhador gere a sua segurança e saúde, bem como as dos seus colegas de trabalho. Centra-se, sobretudo, nos conhecimentos prévios relativos a segurança, devidamente adaptados à atividade ou tarefa que tem de desempenhar, procurando desempenhá-la tendo em vista o ambiente de trabalho mais saudável e seguro possível. O trabalhador competente em matéria de SST é aquele que conhece os riscos profissionais a que está exposto, gere recursos por forma a minimizar a sua exposição ao risco, utiliza medidas de proteção individual e coletiva e toma decisões durante o seu exercício profissional.

Esse trabalho contempla o percurso da formação profissional de adultos ao longo dos tempos e até à atualidade. Em Portugal centra-se na análise da formação em contexto de empresa, dos direitos do trabalhador à formação e, ainda, a importância da formação no âmbito da SST em contexto de empresa.

Com a realização deste trabalho académico foi possível compreender o papel da formação em SST no desenvolvimento das competências profissionais dos trabalhadores da DRMM da CML, mais concretamente o papel da formação ministrada no mês de Novembro de 2014. Verificou-se que há um grande empenho por parte da CML – e do Departamento de Saúde, Higiene e Segurança no Trabalho – em proporcionar aos trabalhadores formação adequada ao seu ambiente de trabalho e à função que desempenham. Confirma-se, também, em resultado da aplicação do inquérito por questionário, que a formação em questão permitiu o desenvolvimento de competências teóricas, práticas e comportamentais, representadas na prática com a

adoção de boas práticas em SST, utilização correta de EPI, respeito pelos princípios da movimentação manual de cargas, conhecimento sobre o procedimento de atuação em caso de acidente de trabalho, e outros aspetos específicos da realidade profissional de cada trabalhador. Estas características, quando identificadas, revelam a competência dos trabalhadores no que à SST diz respeito. Esta competência profissional não se extingue no indivíduo, sendo transposta para a organização através do bom desempenho coletivo.

Relativamente a este trabalho, considera-se que o estudo desenvolvido deu resposta às questões colocadas e permitiu compreender que a formação em SST ministrada na CML é promotora do desenvolvimento da competência profissional do trabalhador concretamente pela sua estruturação baseada nas reais necessidades dos trabalhadores no contexto laboral em que estão inseridos e sobretudo por se focar na consolidação de conhecimentos específicos das atividades profissionais (e aquisição de novos conhecimentos) aliada a uma prática simulada onde é criado espaço para a mobilização de conhecimentos e saberes com vista à reprodução o mais fiel possível do contexto real de trabalho, permitindo a reflexão e melhoria de práticas profissionais.

Permitiu, igualmente, a identificação de áreas a melhorar, como é o caso da formação por pares e da maior inclusão dos trabalhadores nos planos de formação, e de necessidades formativas adicionais, como é o caso da área de primeiros socorros perante um acidente de trabalho. Esta identificação pode constituir uma mais-valia para a CML.

No decorrer deste estudo, identificaram-se um conjunto de limitações que podem ter influenciado a forma como o estudo se desenvolveu no que diz respeito à técnica de investigação aplicada aos trabalhadores. A seleção de um questionário de resposta fechada cingiu a recolha de informação somente a questões pré-estabelecidas e não permitiu aos trabalhadores o desenvolvimento da sua perceção relativamente ao ambiente laboral e à SST. A inclusão de uma ou duas questões de resposta aberta poderia ter proporcionado a recolha de informações mais completas, mais personalizadas e mais ricas em termos do seu conteúdo, o que seria bastante benéfico dado a temática em estudo se centrar, sobretudo, na formação e na consequente autoperceção de competência profissional em matéria de SST.

Também o intuito de construir um instrumento que recolhesse, num curto espaço de tempo e com resposta rápida, a maior quantidade de informação possível por forma a não prejudicar o dia de trabalho dos trabalhadores, levou a que se aplicasse um

questionário relativamente extenso o que pode de alguma forma justificar as percentagens de abstenção de resposta em determinados grupos de questões.

Considera-se que um estudo mais aprofundado, durante mais tempo e contemplando uma abordagem sobretudo qualitativa poderia trazer benefícios já que forneceria informação mais rica, mais individualizada e com contributos certamente mais relevantes no que diz respeito ao encontro das necessidades reais dos trabalhadores. Num estudo futuro, poder-se-á contemplar esta hipótese, associada também a uma abrangência maior de Divisões e Departamentos por forma a compreender a CML enquanto instituição total e não somente concentrada no DRMM. O estudo do papel da formação em SST nos diferentes setores da CML permitiria concluir melhor acerca da cultura organizacional, da cultura de segurança e da cultura de formação da instituição.

Este estudo permite uma base para um estudo posterior mais completo sobre a formação em SST e as competências profissionais dos trabalhadores neste âmbito, mas também sobre a cultura organizacional e a cultura de segurança da CML (e concretamente do DRMM). Para tal, seria benéfica a construção de instrumentos de recolha de informação mais abrangentes e, eventualmente, específicos para cada secção, permitindo um estudo mais individualizado e, consequentemente, a delineação de estratégias mais adaptadas aos contextos específicos.

Este estudo poderá permitir uma análise mais abrangente, através da sua extensão a outros Departamentos e Divisões da CML, enquanto atividade de cooperação entre o Departamento de Saúde, Higiene e Segurança no Trabalho e cada unidade funcional da CML.

Após a realização deste trabalho, considera-se que existirá benefício na partilha da análise dos seus resultados, através de circular informativa, panfletos ou mesmo em posteriores sessões de formação ou reuniões de trabalhadores e suas chefias diretas. Esta partilha poderia proporcionar aos trabalhadores a perceção de que são efetivamente ouvidos e considerados, sendo que é importante a sua participação e intervenção ativa enquanto agentes da mudança no âmbito da SST na CML.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, P., Areosa, J., Torres, C., & Tomé, R. (6 de Dezembro de 2013). A regulação da participação dos trabalhadores em segurança e saúde no trabalho na negociação coletiva: uma oportunidade perdida? . *International Journal on Working Conditions*, pp. 37-57.
- Amaro, R. (2007). Da qualificação à competência: deslocamento conceitual e individualização do trabalhador. *Revista de Administração de Mackenzie*, pp. 89-111.
- APSIOT. (1998). *Formação, Trabalho e Tecnologia - para uma nova cultura organizacional*. Lisboa: Celta Editora.
- Areosa, J. (2009). Do risco ao acidente: que possibilidades para a prevenção? *Revista Angolana de Sociologia*, 39-65.
- Bento, L., & Salgado, C. (2001). *A formação pragmática - um novo olhar*. Lisboa: Pergaminho.
- Bernardes, A. (2013). *Políticas e práticas de formação em grandes empresas - a dimensão educativa do trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Bomfim, R. (2012). Competência profissional: uma revisão bibliográfica. *Revista Organização Sistémica*, pp. 46-63.
- Camelo, S., & Angerami, E. (2013). Competência profissional: a construção de conceitos, estratégias desenvolvidas pelos serviços de saúde e implicações para a Enfermagem. *Texto Contexto Enfermagem*, pp. 552-560.
- Canário, R. (1997). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA.
- Cardim, C. J. (1995). *Formação Profissional: o conceito*. Lisboa: Revista Formar.
- Cardim, J. (1990). Análise das políticas de formação. *Organizações e Trabalho*, pp. 163-174.

- Cardim, J. (2005). *Formação profissional: problemas e políticas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Carré, P., & Caspar, P. (1999). *Tratado das ciências e das técnicas de formação*. Instituto Piaget.
- CML. (Novembro de 2014). Programa de ação de formação sobre Segurança e Saúde no Trabalho. pp. 1-2.
- CML. (2015). *Cidade de Lisboa*. Obtido de <http://www.cm-lisboa.pt/>
- Cruz, J. V. (1998). *Formação Profissional em Portugal*. Lisboa: Sílabo.
- Decreto-Lei nº 44 506. (10 de Agosto de 1962). Diário da República.
- Decreto-Lei nº 444 538. (23 de Agosto de 1962). Diário da República.
- Deliberação nº 876/2015. (21 de Maio de 2015). Lisboa: Diário da República.
- D'Hainaut, L., & Vasamillet, C. (1996). *Conceber um Plano de Formação*. Lisboa: Centro Internacional de Formação.
- Estatística, I. N. (2015). *Censos 2011*. Obtido de http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_indicadores
- Faria, L., Rurato, P., & Santos, N. (2000). Papel do auto-conceito de competência cognitiva e de auto-aprendizagem no contexto sócio-laboral. *Análise Psicológica*, 203-219.
- Freitas, L. C. (2011). *Manual de Segurança e Saúde do Trabalho*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Garrick, J. (1998). *Informal learning in the workplace*. London: Routledge.
- Garrick, J. (1999). *Understanding learning at work*. London: Routledge.
- Godoy, A. (Agosto de 1995). A pesquisa qualitativa e a sua utilização em administração de empresas. *Revista de Administração de Empresas*, pp. 65-71.
- Gouveia, J. (2005). *Manual de Avaliação da Formação*. Porto: AEP.

- IEFP. (Setembro de 2015). *Instituto do Emprego e da Formação Profissional*. Obtido de <http://www.iefp.pt/en/historia>
- IQF. (2004). *Guia para a concepção de cursos e materiais pedagógicos*. Lisboa: Instituto para a Qualidade da Formação.
- IQF. (2006). *A gestão das pessoas em Portugal: tendências, qualificações e formação*. Lisboa: Instituto para a Qualidade da Formação.
- IQF. (2006). *Guia para a avaliação da formação*. Lisboa: Instituto para a Qualidade da Formação.
- Karam, M., & Costa, I. F. (2011). Competências e aprendizagem organizacional: conceitos em busca de maior integração. *REUNA*, 27-42.
- Le Boterf, G. (Junho de 2006). Avaliar a competência de um profissional: três dimensões a explorar. *Reflexão RH*, p. 60.
- LeFrançois, G. (2012). *Theories of Human Learning*. Estados Unidos da América: Wadsworth.
- Lei n.º 120/2015. (1 de Setembro de 2015). *Código do Trabalho (última atualização)*. Lisboa: Diário da República.
- Lei n.º 102/2009. (10 de Setembro de 2009). Diário da República.
- Lei n.º 98/2009. (4 de Setembro de 2009). Diário da República.
- Lima, F., & Silva, F. (2014). O que aprendemos quando aprendemos? *Psicologia*, pp. 1-10.
- Machado, F. (1990). A formação e a transformação de identidades. *Organizações e Trabalho*, 151-155.
- Martins, A. M. (1999). *Formação e emprego numa sociedade em mutação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meignant, A. (1999). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Miguel, A. (2012). *Manual de Higiene e Segurança do Trabalho*. Lisboa: Porto Editora.
- Moura, E. (2000). *Gestão dos Recursos Humanos*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Nyan, B. (1996). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem das pessoas*. Caldas da Rainha: Cencal.
- Parente, C. (2004). Para uma análise da gestão de competências profissionais . Porto: Universidade do Porto.
- Parente, C. (2008). *Competências. Formar e gerir pessoas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Portaria nº 214/2011. (30 de Maio de 2011). Diário da República.
- Portaria nº 256/2005. (16 de Março de 2005). Diário da República.
- Portaria nº 851/2010. (6 de Setembro de 2010). Diário da República.
- Portaria nº 978/2011. (12 de Janeiro de 2011). Diário da República.
- Salgado, C. (1997). *Avaliação da formação: interface escola/empresa*. Lisboa: Texto Editora.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

APÊNDICES

1 - Cronograma

Mês (2015)	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Pesquisa bibliográfica								
Definição de tema e objetivos								
Estabelecimento de colaboração com CML								
Reuniões de planeamento e metodologia com CML								
Construção do instrumento inquérito								
Avaliação e reformulação de inquérito								
Aplicação de inquérito								
Construção de guião de entrevista								
Aplicação de entrevista								
Análise e discussão de dados								
Entrega primeira versão								
Reformulação								
Entrega versão final								
Preparação da discussão								

2 - Questionário aos trabalhadores da CML

Caro participante,

Este questionário é um instrumento para o estudo que está a ser desenvolvido no âmbito de Trabalho Final de Mestrado em Segurança e Higiene no Trabalho do Instituto Politécnico de Setúbal, em parceria com o Departamento de Saúde, Higiene e Segurança no Trabalho, da Câmara Municipal de Lisboa (CML). Tem como objetivo compreender qual o papel da formação em Segurança e Saúde no Trabalho no desenvolvimento das competências profissionais dos trabalhadores.

Não se pretende avaliar o seu desempenho ou a sua competência enquanto profissional. Pretende-se compreender se a formação ministrada pela CML foi adequada e se ajudou os trabalhadores a desempenharem as suas atividades de forma mais segura e autónoma.

Este questionário é **anónimo** e será apenas utilizado para o fim acima descrito. Pretendemos que responda sinceramente às questões e que se baseie na sua perspetiva e não naquilo que seria a resposta correta. Não existem respostas certas nem erradas, pelo que **sinta-se livre de responder de acordo com a sua opinião.**

Os resultados deste estudo serão entregues à Câmara Municipal de Lisboa e a informação será utilizada para melhorar as práticas de formação aos trabalhadores.

As respostas a este questionário serão analisadas e discutidas em contexto académico.

A sua privacidade e a confidencialidade das suas respostas estarão sempre asseguradas.

Obrigado pela sua colaboração!

Se todos contribuirmos, todos faremos parte de algo melhor.

Instruções de preenchimento:

- O questionário tem 4 páginas, num total de 2 folhas.
 - Para cada questão, deve assinalar apenas uma resposta.
 - Assinale, com uma cruz, a resposta que corresponde à sua opinião.
 - Se, em qualquer altura, quiser alterar a sua resposta assinale a resposta que pretende com um X e um círculo à volta.
 - Em caso de dúvida, sinta-se livre para perguntar.
-

Parte A – Caraterização sociodemográfica

Preencha, por favor, os seguintes dados:

Sexo _____ Idade _____ Profissão: _____

Habilitação escolar: _____

Departamento em que trabalha: _____

Cargo/função que ocupa no Departamento: _____

Há quanto tempo trabalha na Câmara Municipal de Lisboa: _____

Parte B – Planeamento e execução da formação

Questão	Sim	Não
1 - Frequentou ações de formação nos últimos 5 anos na CML?		
2 - Sabe da existência do plano de formação para os trabalhadores da CML?		
3 - Consultou o plano de formação para os trabalhadores da CML?		
4 - Os seus superiores hierárquicos consultam-no sobre as suas necessidades de formação?		
5 - As ações de formação que frequentou adequam-se às suas necessidades?		
6 - As ações de formação oferecidas pela CML têm relação com a sua função/profissão?		
7 - O que aprende nas ações de formação aplica-se à sua prática diária de trabalho?		
8 - Costuma partilhar com os seus colegas de trabalho o que aprende nas ações de formação?		
9 - Quando participa numa ação de formação, esclarece as suas dúvidas e coloca questões?		
10 - Quando participa numa ação de formação, sente que está a ser avaliado?		
11 - As ações de formação são, para si, apenas uma obrigatoriedade?		
12 - As ações de formação são, para si, uma perda de tempo?		
13 - As ações de formação são, para si, um gasto de dinheiro?		
14 - As ações de formação são, para si, um investimento?		
15 - Sente-se motivado a frequentar as ações de formação da CML?		
16 - Alguma vez foi convidado pela CML a participar numa ação de formação como formador?		
Para responder às seguintes questões, pedimos-lhe que pense agora na <u>última ação de formação sobre Segurança e Saúde no Trabalho</u> que frequentou:		
17 - A ação de formação teve uma parte prática?		
(Se respondeu sim na questão anterior)		
a) Participou na parte prática da ação de formação?		
b) Sentiu-se desconfortável ao participar na parte prática?		
c) Na parte prática, executou uma atividade/tarefa que costuma fazer na sua prática diária de trabalho?		
d) O seu desempenho na parte prática foi avaliado ou comentado pelos formadores?		
e) Foi corrigido algum aspeto do seu desempenho?		
f) Gostou de participar na parte prática?		

g) Sente que aprendeu algo novo?		
h) Sente que, com a parte prática, foi estimulado a melhorar o seu trabalho?		
18 - Considera que as ações de formação devem ter sempre uma parte prática?		
19 - Os conteúdos da ação de formação foram os adequados?		
20 - Os materiais/documentação disponibilizados na ação de formação foram adequados?		
21 - As condições do local da ação de formação eram adequadas?		
22 - Os formadores foram disponíveis, atentos e esclareceram dúvidas?		
23 - A formação que frequentou permitiu a melhoria do seu desempenho?		
24 - A formação que frequentou permitiu o desenvolvimento das suas competências práticas (saber-fazer)?		
25 - A formação que frequentou permitiu o desenvolvimento das suas competências teóricas (saber-saber)?		
26 - A formação que frequentou permitiu o desenvolvimento das suas competências comportamentais/relacionais (saber-estar)?		

Parte C - O contributo da formação em SST para o seu trabalho

A Segurança e Saúde no Trabalho (SST) compreende medidas para prevenir e reduzir os acidentes de trabalho, reduzir a exposição do trabalhador ao risco e assegurar que o trabalhador exerce a sua função nas condições mais seguras e mais saudáveis possíveis (onde são protegidas a sua integridade e capacidade para o trabalho). Também contempla os modos de utilização de equipamentos e máquinas de trabalho, a movimentação de cargas, a segurança e proteção individual do trabalhador, a prevenção de acidentes e o modo de atuação em caso de acidente ou emergência.

Questão	Sim	Não
1 - Para si, a segurança no trabalho é um fator importante?		
2 - A sua profissão é, na sua opinião, uma profissão de risco?		
3 - No seu trabalho, opera habitualmente com equipamentos/máquinas?		
4 - Utiliza Equipamento de Proteção Individual (EPI) adaptado a cada tarefa?		
5 - Respeita os princípios da Movimentação Manual de Cargas, enquanto trabalha?		
6 - Procura manter uma postura corporal correta, enquanto trabalha?		
7 - Sabe a que riscos está exposto no seu local de trabalho?		
8 - Preocupa-se com os riscos a que está exposto, protegendo-se?		
9 - Costuma refletir sobre a sua segurança durante o trabalho?		
10 - Sente-se seguro no seu local de trabalho?		
11 - Preocupa-se com a segurança dos seus colegas?		
12 - Aconselha e orienta os seus colegas, por exemplo no uso de EPI?		
13 - Quando vê um colega movimentar incorretamente uma carga, orienta-o para a forma correta de o fazer?		
14 - Se se magoar durante o trabalho, sabe o que fazer?		
15 - Se um colega seu se magoar durante o trabalho, sabe prestar-lhe os primeiros socorros?		
16 - Se um colega seu se magoar durante o trabalho, sabe quem deve informar ou chamar?		

17 - Já teve algum acidente de trabalho?		
18 - Já teve mais do que um acidente de trabalho?		
19 - Considera que tem uma boa vigilância de saúde, enquanto trabalhador da CML?		
20 - Considera que ter formação sobre SST é relevante para a sua profissão?		
21 - Considera que a formação que frequenta sobre SST reforça os seus conhecimentos?		
22 - Consegue utilizar o que aprende na formação sobre SST na sua prática profissional diária?		
23 - Uma formação sobre SST que se baseie numa situação real que encontra habitualmente no seu dia-a-dia, é mais fácil para si de compreender?		
24 - Partilha conhecimentos sobre SST com os seus colegas de trabalho?		
25 - Quando frequenta uma formação, esclarece dúvidas com os seus colegas de trabalho?		
26 - Sente que o seu ambiente de trabalho lhe dá segurança?		
27 - Sente-se competente no desempenho da sua função?		
28 - Considera que a CML o valoriza enquanto trabalhador?		
29 - Gostava de poder participar mais nos assuntos de SST?		
30 - Está satisfeito com o seu trabalho, de uma forma geral?		

É com muito agrado que recebemos a sua participação.

Muito obrigado!

Caso queira conhecer a análise final do estudo, por favor assinale aqui:

☐

3 - Guião de entrevista a TSST

DADOS PESSOAIS:

Sexo	
Idade	
Profissão	
Antiguidade na CML	
Função na CML	

Habilitações	Área
Licenciatura(s)	
Pós-graduação(ões)	
Mestrado(s)	
Doutoramento(s)	

Questões:

- A. Que valor/importância é atribuído à formação na CML?
- B. Que tipo de formação é proporcionada aos trabalhadores de DRMM da CML?
- C. Como é feito o planeamento da formação aos trabalhadores da DRMM?
- D. Na sua opinião, quais são os principais objetivos da formação em SST (especificamente aos trabalhadores de DRMM)?
- E. Na sua opinião, qual é o papel da formação em SST na melhoria das práticas e das competências dos trabalhadores de DRMM?
- F. Que características melhor definem o plano de formação em SST da CML (até cinco)?

4 - Resumo estatístico simples referente ao inquérito de trabalhadores

Nº	Questão	Sim	Não	NR/RNV*
B1	Frequentou ações de formação nos últimos 5 anos na CML?	82,0%	18,0%	0,0%
B2	Sabe da existência do plano de formação para os trabalhadores da CML?	78,0%	20,0%	2,0%
B3	Consultou o plano de formação para os trabalhadores da CML?	60,0%	38,0%	2,0%
B4	Os seus superiores hierárquicos consultam-no sobre as suas necessidades de formação?	20,0%	76,0%	4,0%
B5	As ações de formação que frequentou adequam-se às suas necessidades?	78,0%	20,0%	2,0%
B6	As ações de formação oferecidas pela CML têm relação com a sua função/profissão?	76,0%	20,0%	4,0%
B7	O que aprende nas ações de formação aplica-se à sua prática diária de trabalho?	78,0%	20,0%	2,0%
B8	Costuma partilhar com os seus colegas de trabalho o que aprende nas ações de formação?	90,0%	8,0%	2,0%
B9	Quando participa numa ação de formação, esclarece as suas dúvidas e coloca questões?	90,0%	8,0%	2,0%
B10	Quando participa numa ação de formação, sente que está a ser avaliado?	52,0%	48,0%	0,0%
B11	As ações de formação são, para si, apenas uma obrigatoriedade?	12,0%	88,0%	0,0%
B12	As ações de formação são, para si, uma perda de tempo?	10,0%	90,0%	0,0%
B13	As ações de formação são, para si, um gasto de dinheiro?	6,0%	94,0%	0,0%
B14	As ações de formação são, para si, um investimento?	82,0%	16,0%	2,0%
B15	Sente-se motivado a frequentar as ações de formação da CML?	78,0%	16,0%	6,0%
B16	Alguma vez foi convidado pela CML a participar numa ação de formação como formador?	6,0%	92,0%	2,0%
B17	A ação de formação teve uma parte prática?	44,0%	52,0%	4,0%
B17 a)	Participou na parte prática da ação de formação?	32,0%	12,0%	56,0%
B17 b)	Sentiu-se desconfortável ao participar na parte prática?	6,0%	36,0%	58,0%
B17 c)	Na parte prática, executou uma atividade/tarefa que costuma fazer na sua prática diária de trabalho?	16,0%	28,0%	54,0%
B17 d)	O seu desempenho na parte prática foi avaliado ou comentado pelos formadores?	22,0%	18,0%	60,0%
B17 e)	Foi corrigido algum aspeto do seu desempenho?	14,0%	28,0%	58,0%
B17 f)	Gostou de participar na parte prática?	34,0%	8,0%	58,0%
B17 g)	Sente que aprendeu algo novo?	36,0%	8,0%	56,0%
B17 h)	Sente que, com a parte prática, foi estimulado a	30,0%	12,0%	58,0%

	melhorar o seu trabalho?			
B18	Considera que as ações de formação devem ter sempre uma parte prática?	72,0%	4,0%	24,0%
B19	Os conteúdos da ação de formação foram os adequados?	58,0%	18,0%	24,0%
B20	Os materiais/documentação disponibilizados na ação de formação foram adequados?	58,0%	20,0%	22,0%
B21	As condições do local da ação de formação, eram adequadas?	60,0%	20,0%	20,0%
B22	Os formadores foram disponíveis, atentos e esclareceram dúvidas?	72,0%	8,0%	20,0%
B23	A formação que frequentou permitiu a melhoria do seu desempenho?	64,0%	16,0%	20,0%
B24	A formação que frequentou permitiu o desenvolvimento das suas competências práticas (saber-fazer)?	54,0%	26,0%	20,0%
B25	A formação que frequentou permitiu o desenvolvimento das suas competências teóricas (saber-saber)?	58,0%	22,0%	20,0%
B 26	A formação que frequentou permitiu o desenvolvimento das suas competências comportamentais/relacionais (saber-estar)?	64,0%	16,0%	20,0%
C1	Para si, a segurança no trabalho é um fator importante?	96,0%	0,0%	4,0%
C2	A sua profissão é, na sua opinião, uma profissão de risco?	88,0%	8,0%	4,0%
C3	No seu trabalho, opera habitualmente com equipamentos/máquinas?	86,0%	10,0%	4,0%
C4	Utiliza Equipamento de Proteção Individual (EPI) adaptado a cada tarefa?	72,0%	22,0%	6,0%
C5	Respeita os princípios da Movimentação Manual de Cargas, enquanto trabalha?	80,0%	16,0%	4,0%
C6	Procura manter uma postura corporal correta, enquanto trabalha?	88,0%	8,0%	4,0%
C7	Sabe a que riscos está exposto no seu local de trabalho?	88,0%	8,0%	4,0%
C8	Preocupa-se com os riscos a que está exposto, protegendo-se?	90,0%	6,0%	4,0%
C9	Costuma refletir sobre a sua segurança durante o trabalho?	92,0%	4,0%	4,0%
C10	Sente-se seguro no seu local de trabalho?	58,0%	36,0%	6,0%
C11	Preocupa-se com a segurança dos seus colegas?	94,0%	2,0%	4,0%
C12	Aconselha e orienta os seus colegas, por exemplo no uso de EPI?	88,0%	8,0%	4,0%
C13	Quando vê um colega movimentar incorretamente uma carga, orienta-o para a forma correta de o fazer?	86,0%	6,0%	8,0%

C14	Se se magoar durante o trabalho, sabe o que fazer?	86,0%	10,0%	4,0%
C15	Se um colega seu se magoar durante o trabalho, sabe prestar-lhe os primeiros socorros?	58,0%	34,0%	8,0%
C16	Se um colega seu se magoar durante o trabalho, sabe quem deve informar ou chamar?	80,0%	12,0%	8,0%
C17	Já teve algum acidente de trabalho?	84,0%	12,0%	4,0%
C18	Já teve mais do que um acidente de trabalho?	66,0%	24,0%	10,0%
C19	Considera que tem uma boa vigilância de saúde, enquanto trabalhador da CML?	50,0%	48,0%	2,0%
C20	Considera que ter formação sobre SST é relevante para a sua profissão?	86,0%	12,0%	2,0%
C21	Considera que a formação que frequenta sobre SST reforça os seus conhecimentos?	88,0%	4,0%	8,0%
C22	Consegue utilizar o que aprende na formação sobre SST na sua prática profissional diária?	80,0%	12,0%	8,0%
C23	Uma formação sobre SST que se baseie numa situação real que encontra habitualmente no seu dia-a-dia, é mais fácil para si de compreender?	92,0%	0,0%	8,0%
C24	Partilha conhecimentos sobre SST com os seus colegas de trabalho?	80,0%	14,0%	6,0%
C25	Quando frequenta uma formação, esclarece dúvidas com os seus colegas de trabalho?	80,0%	18,0%	2,0%
C26	Sente que o seu ambiente de trabalho lhe dá segurança?	58,0%	40,0%	2,0%
C27	Sente-se competente no desempenho da sua função?	98,0%	2,0%	0,0%
C28	Considera que a CML o valoriza enquanto trabalhador?	36,0%	58,0%	6,0%
C29	Gostava de poder participar mais nos assuntos de SST?	86,0%	8,0%	6,0%
C30	Está satisfeito com o seu trabalho, de uma forma geral?	76,0%	22,0%	2,0%
TOTAL	50 questionários			

*NR/RNV: não respondido/resposta não válida.